Jeter des ponts

Orientation et formation au choix d'une carrière pendant les années de transition

Chercheures principales :
Marion Levi
Suzanne Ziegler

Agente de recherche :
Betsy McKelvey

Ontario
Ministère de l'Éducation

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO

Jeter des ponts

Orientation et formation au choix d'une carrière

Chercheures principales :
Marion Levi
Suzanne Ziegler

Agente de recherche :
Betsy McKelvey

Les études commandées par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

92-02181/

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1991

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Levi, Marion.
Jeter des ponts

Publié aussi en anglais sous le titre: Making connections.
Comprend des références bibliogr.
ISBN 0-7729-8407-7

1. Services personnels aux élèves du secondaire--Ontario. 2. Orientation professionnelle--Ontario. 3. Élèves d'écoles moyennes--Ontario. 4. Orientation scolaire de groupe. I. Ziegler, Suzanne, 1940- . II. Ontario. Ministère de l'éducation. III. Titre.

LB1027.5.L4814 373.14'2'09713 C91-092521-6

Table des matières

Sommaire . . . . . v-xi

Excellence de l'enseignement au cycle intermédiaire : l'orientation à l'école d'Uptown 1

Programmes efficaces d'orientation au cycle intermédiaire : directives ressortant des ouvrages de recherche et de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario 9

1. Une bonne orientation est une orientation qui engage toute l'école 10

2. Une bonne orientation est le fruit de la collaboration 18

3. Une bonne orientation accorde une place importante à la formation au choix d'une carrière dans le cadre du développement des élèves 22

4. Les programmes efficaces d'orientation scolaire visent à répondre aux besoins de tous les élèves, en leur proposant des programmes de transition globaux (qui s'inscrivent dans la planification et la mise en oeuvre globales des programmes scolaires) ainsi que des programmes qui visent à satisfaire les besoins de groupes particuliers 30

5. Les programmes d'orientation ne peuvent pas être meilleurs que le personnel qui les anime et la mission qu'on lui confie 43

6. Des programmes d'orientation sains inscrits dans le programme scolaire se soldent par des activités efficaces dans ce domaine 52

Orientation et formation au choix d'une carrière chez les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes 56

Conclusion 71

Renvois 81

Annexe : Modèles de programmes d'orientation et de formation au choix d'une carrière efficaces des écoles et conseils scolaires ontariens en 1990 91

Références 115

SOMMAIRE

Le présent rapport a pour objet d'examiner sur le plan de la théorie et de la pratique les politiques, les programmes et les pratiques d'orientation destinés aux jeunes adolescents et adolescentes en milieu scolaire. Les renseignements ont été tirés de publications canadiennes et internationales et des résultats d'une enquête effectuée en 1990 sur les programmes d'orientation destinés aux élèves de la 7e à la 9e année dans les conseils scolaires et les écoles de l'Ontario, enquête appelée l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario.

Les conseils scolaires qui ont participé à l'enquête représentent 44 pour 100 de tous les élèves de 7e année, 42 pour 100 des élèves de 8e année et 53 pour 100 des élèves de 9e année en Ontario, soit 175 000 élèves en tout pour les trois années. Les conseils scolaires avaient des effectifs variant de 500 à plus de 50 000 élèves. Par rapport à l'ensemble de la province, les conseils scolaires qui ont participé à l'enquête représentent 9 pour 100 des petits conseils scolaires (dont les effectifs sont de moins de 1 000 élèves); 40 pour 100 des conseils ayant entre 1 000 et 9 999 élèves; 43 pour 100 des conseils de 10 000 à 19 999 élèves; 46 pour 100 de ceux dont les effectifs se situent entre 20 000 et 49 999 élèves et 67 pour 100 des grands conseils scolaires comptant plus de 50 000 élèves.

Dans ce rapport, on examine le contenu des programmes d'orientation, en mettant l'accent sur les programmes les plus communément disponibles aux jeunes de 11 à 14 ans : programmes de transition, programmes de prévention de l'abandon scolaire et programmes de recherche sur les carrières. On prête une attention spéciale aux besoins et aux intérêts des élèves du sexe féminin et de ceux et celles qui ont des besoins particuliers. Un chapitre complet est consacré à la situation particulière des élèves franco-ontariens.

Le rapport examine également la manière dont les programmes sont dispensés. On traite notamment de la collaboration entre le personnel d'orientation et le reste du personnel scolaire et communautaire, y compris les élèves dans les programmes entre pairs. On décrit et évalue l'intégration du programme scolaire et les centres d'information sur les carrières comme moyens de dispenser les programmes d'orientation. On intègre les renseignements recueillis grâce à l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario pour donner un aperçu des pratiques actuelles au niveau des conseils scolaires et des écoles.

On explore le rôle de l'orientation dans les écoles au cycle intermédiaire en fonction des récentes recommandations formulées au Canada et aux États-Unis à propos de la refonte des écoles accueillant de jeunes adolescents et adolescentes.

Les textes que nous avons étudiés précisent les caractéristiques des politiques et pratiques efficaces en matière d'élaboration et de mise en oeuvre des programmes d'orientation destinés aux élèves de la 7e à la 9e année. Comparée à ces caractéristiques, l'orientation en Ontario semble bien développée sur certains points et moins bien sur d'autres. Nous abordons quelques-uns de ces points dans les paragraphes qui suivent.

- Les ouvrages soulignent l'importance d'un programme d'orientation intégré et en fonction du développement des élèves. Les répondants et répondantes de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario au niveau des conseils scolaires, des écoles et des centres d'information sur les carrières (c.-à-d. les coordonnateurs et coordonnatrices du programme d'orientation, les chefs des Services aux élèves et les dirigeants et dirigeantes des centres d'information sur les carrières) ont précisé des priorités en matière de programmation qui reflètent une approche globale

face aux jeunes adolescents et adolescentes. Ils soulignent la corrélation, par exemple, entre un sens de l'identité bien défini et les chances de réussite sur le plan des études et de la planification d'une carrière.

- Les services d'orientation, y compris la formation au choix d'une carrière, sont les plus efficaces lorsqu'ils sont élaborés et mis en oeuvre par une section représentative de membres de l'ensemble de la collectivité et du milieu scolaire. Les programmes-cadres du Ministère et les ouvrages spécialisés préconisent un programme d'une portée très large, dispensé de manière coopérative et étroitement intégré aux autres activités scolaires. En Ontario, on constate une collaboration étroite du personnel scolaire au niveau de la planification parmi les orienteurs et orienteuses, le personnel enseignant, l'administration et les élèves. L'intégration des programmes est aussi assez courante. Cependant, il faudrait tirer parti davantage de l'ensemble de la communauté - les parents et les autres - pour enrichir le programme d'orientation au niveau de la planification.

La mise en oeuvre du programme d'orientation résulte aussi d'une collaboration dans la plupart des conseils scolaires. Les élèves interviennent dans le cadre de l'entraide dans une école secondaire sur quatre, mais beaucoup plus rarement dans les écoles élémentaires (7e et 8e année).

- Le personnel des écoles se préoccupe beaucoup de la formation au choix d'une carrière, surtout en ce qui concerne les élèves de la 9e année. Le personnel

enseignant et les orienteurs et orienteuses y accordent une place importante dans le programme scolaire. Or, elle n'est pas toujours aussi bien intégrée au programme d'études des autres matières, en partie à cause d'une pénurie de ressources pédagogiques destinées au personnel enseignant et aux orienteurs et orienteuses pour établir ces rapports. Il existe cependant un lien solide entre la formation au choix d'une carrière et l'éducation coopérative dans la plupart des écoles secondaires.

- Les centres d'information sur les carrières, lorsqu'ils existent, sont extrêmement efficaces et offrent des programmes et des ressources à jour, adaptés aussi bien aux élèves qu'au personnel. Les centres d'information sur les carrières, comme les écoles, se préoccupent beaucoup dans leur programmation des besoins et des goûts des jeunes filles sur le plan des études et du choix d'une carrière.

- Les recherches montrent qu'on devrait insister davantage sur la mise en oeuvre de programmes d'orientation de groupe que sur les consultations individuelles. Les répondants et répondantes de l'enquête ont noté que le counselling de groupe est encore un peu moins répandu que les consultations individuelles, sauf en ce qui concerne la formation au choix d'une carrière. Les recherches montrent également qu'il faut beaucoup insister sur la prévention et sur l'importance d'atteindre la plupart des élèves. Les participants et participantes à l'enquête comprennent ces objectifs et s'efforcent de les atteindre.

- Les divers conseils, écoles et centres d'information sur les carrières ont décrit bien des programmes et des

activités individuelles remarquables, mettant l'accent sur des modes d'apprentissage actif et expérimental. Cependant, dans la pratique, la plupart des programmes d'orientation semblent employer des méthodes pédagogiques traditionnelles et plus passives dans la plupart des cas.

- La plupart des responsables de l'orientation se déclarent satisfaits de leur rôle et du statut dont ils ou elles jouissent dans leur école quant à l'importance du programme d'orientation. On se plaint surtout du manque d'orienteuses et orienteurs qualifiés à plein temps, de l'insuffisance des possibilités de formation en cours d'emploi et de l'obligation de consacrer un tiers de son temps aux fonctions administratives.

- Au cours de la seconde moitié du XX^{e} siècle, les services d'orientation en milieu scolaire ont beaucoup évolué au Canada et dans tous les pays développés. Il s'agit d'une discipline relativement nouvelle du programme scolaire qui continue à évoluer. Les autorités scolaires, les orienteurs et orienteuses, l'administration et le personnel enseignant s'efforcent de définir le rôle et le mandat de l'orientation et de s'entendre sur la répartition appropriée des activités et des responsabilités. En Ontario, en 1990, cette évolution est manifeste. On comprend assez bien dans l'ensemble les questions en cause et on sait ce qu'est un excellent programme d'orientation. Les nombreux exemples de programmes efficaces qui ont été signalés lors de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario attestent que cette vision généralement partagée apparaît déjà dans un assez grand nombre de milieux.

Le chapitre consacré à l'orientation et à la formation au choix d'une carrière chez les Franco-Ontariens et Franco-

Ontariennes explore d'abord les facteurs historiques qui expliquent l'état actuel de l'orientation et de la formation au choix d'une carrière chez les élèves francophones. On passe en revue les facteurs démographiques et culturels et identifie trois principaux domaines de besoins : la nécessité de porter une attention particulière aux décrocheuses et décrocheurs éventuels, le besoin de programmes appropriés de formation au choix d'une carrière, en particulier de programmes d'enseignement fondé sur l'expérience pour les élèves des régions isolées non francophones et le besoin de documentation et de ressources pédagogiques rédigées en français et produites sur place.

Les principales observations, tirées d'ouvrages de recherche et de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario, sont les suivantes :

- Les besoins des francophones se comparent à ceux de toute minorité ayant subi des préjudices : la parité demeure un but à atteindre.

- Outre les besoins identiques à ceux de tous les autres élèves et les questions linguistiques et culturelles, le parachèvement du cours secondaire ainsi que les aspirations professionnelles et la poursuite des études requises à leur réalisation sont des sujets de préoccupation. Une plus faible proportion d'élèves francophones se rendent à l'université et les francophones abandonnent leurs études secondaires pour des raisons différentes et selon des profils différents de ceux de leurs homologues anglophones. Il se pourrait que les élèves francophones prennent du retard plus tôt dans le travail scolaire et soient moins aptes à réussir la transition à l'école secondaire. Les élèves francophones ayant décroché sont plus nombreux à

mentionner l'orientation dispensée à l'école comme facteur qui aurait pu les faire revenir sur leur décision de quitter l'école.

- L'insuffisance de documentation en français et la réalité du marché anglophone, surtout dans les régions éloignées non francophones, rendent difficile la formation au choix d'une carrière.

- Bien que la situation s'améliore et qu'on puisse trouver des exemples de ressources et de programmes de qualité en français, un minimum seulement de documentation et de ressources existe en français tant pour l'orientation et la formation au choix d'une carrière que pour l'enseignement du programme scolaire. Une faible proportion seulement des ouvrages existants sont d'origine ontarienne et plusieurs sont des traductions. L'adaptation des textes à la réalité des élèves et la création de textes originaux doivent demeurer des préoccupations prioritaires.

- Des besoins à remplir concernant la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants et enseignantes francophones sont les suivants : insister sur l'apprentissage de la langue dans tous les cours du programme au palier élémentaire, appuyer sur le processus d'apprentissage plutôt que sur son contenu, accorder la priorité à la préparation à une carrière, enrichir les méthodes d'enseignement, reconnaître le parler franco-ontarien come un système linguistique authentique et légitime.

- Il est essentiel qu'une équipe de fonctionnaires francophones soit maintenue aux plus hauts échelons du personnel permanent responsable de l'élaboration des politiques en matière d'éducation.

EXCELLENCE DE L'ENSEIGNEMENT AU CYCLE INTERMÉDIAIRE : L'ORIENTATION À L'ÉCOLE D'UPTOWN

Les réformes et la refonte de l'enseignement au cycle intermédiaire préconisées dans l'ouvrage Turning Points (Carnegie Corporation, 1989) et dans Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale (Ontario, Conseil du premier ministre, 1990) ont été mises en oeuvre à l'école d'Uptown décrite dans Education 2000: A vision for all schools in the future (Landsberg, 1990). Il s'agit d'une école de la 7e à la 10e année comptant près de 150 élèves et une petite équipe d'enseignantes et enseignants. À Uptown, le programme d'études obligatoire est intégré, non spécialisé et il n'y a pas de «défilé» d'enseignantes et enseignants. Ces derniers font leur préparation ensemble pour éviter les cloisons étanches entre les matières. Chaque enseignant ou enseignante sert de mentor à 12 élèves et s'intéresse vivement à leur bien-être et à leurs progrès. L'intégration d'élèves handicapés est très poussée et plusieurs se font aider par un ou une camarade ou travaillent en groupe de deux. Les parents sont tellement présents - à titre de visiteurs ou visiteuses, d'auxiliaires, de conférenciers ou conférencières et de membres de comité - qu'on ne les remarque plus. L'ambiance de l'école est celle d'une petite communauté étroitement liée, interdépendante, où chaque élève reconnaît le rôle important qu'il ou elle joue, et où les élèves et le personnel enseignant se sentent mutuellement responsables les uns des autres. Cette conception est effectivement utopique, mais elle n'est guère différente de ce qu'on peut faire : Uptown s'inspire d'une école qui existe réellement à New York.

En fait, certaines écoles ontariennes évoluent lentement dans ce sens. Nous n'avons pratiquement pas d'écoles qui vont de la 7e à la 10e année (il y en avait 2 dans l'échantillon de notre recherche, qui porte sur près de 1 200 écoles), mais il existe des écoles élémentaires, et davantage d'écoles

secondaires, ayant adopté des programmes entre pairs, des programmes d'encadrement par l'enseignant ou l'enseignante (programmes de mentorat) et certains programmes scolaires intégrés. Ces écoles se caractérisent souvent par l'excellence de leur programme d'orientation. En fait, nous signalons une lacune dans la conception que l'on prône depuis peu pour la refonte de l'enseignement au cycle intermédiaire. Ce qui manque, c'est une fonction distincte de coordination; un poste dont la raison d'être serait de soutenir et de maintenir les nombreuses initiatives qui distinguent l'école. Pour qu'une école représente davantage que la somme de ses éléments, il faut charger une personne expressément de la responsabilité du programme d'études et la rendre indépendante d'une section ou d'un programme d'études particulier. Des équipes d'enseignants et enseignantes peuvent certainement assumer une partie de cette responsabilité, mais il faut encore leur fournir l'appui renforcé d'une personne capable par sa formation, ses obligations et son emploi du temps de jouer un rôle de catalyseur pour certaines activités - comme la formation au choix d'une carrière dans tout le programme - qui lient entre eux le personnel enseignant et les élèves au sein de l'école et qui relient l'ensemble de l'école au reste de la collectivité. Nous recommandons que l'orienteur ou l'orienteuse soit cet agent catalyseur, et la fonction d'orientation peut en fournir l'infrastructure et la liaison.

La circulaire Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur qui précise les exigences du ministère de l'Éducation en matière de préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario décrit ce concept en ces termes : «Le programme d'orientation est un élément essentiel du programme scolaire. Il comprend non seulement les cours dispensés à l'école, mais aussi les activités d'orientation,

de consultation, de coordination et de liaison élaborées en vue d'aider l'élève à s'orienter, à choisir son programme et à se préparer à des études ultérieures ou au monde du travail. Il est donc essentiel de fournir à tous les élèves un programme d'orientation efficace.»[1]

Dans cette école du cycle intermédiaire d'Uptown, c'est l'orienteuse ou l'orienteur qui se rend dans les écoles pépinières pour s'adresser aux élèves qui sont encore en 6e année; c'est lui qui collabore avec le personnel enseignant d'Uptown pour coordonner une séance d'orientation au mois de mars. Au cours de cette séance, on invite les élèves de 6e année à passer la journée à Uptown et on les affecte chacun et chacune à un ou une élève d'Uptown pour se faire une idée de l'école sur le plan des études et de la vie sociale. C'est l'orienteuse ou l'orienteur également qui collabore avec le personnel enseignant d'Uptown pour organiser et préparer les programmes de mentorat. Il le fait en élaborant des stratégies pendant que les enseignantes et enseignants observent les programmes qu'ils dispensent ensemble, en rédigeant des modèles d'activités appropriées pour les séances en groupe du programme d'encadrement par l'enseignant ou l'enseignante et en se mettant à la disposition de tout le personnel à des heures régulières. Le personnel enseignant d'Uptown est divisé en équipes dont chacune est chargée de dispenser le programme d'études de base à une cinquantaine d'élèves. L'orienteur ou l'orienteuse partage son temps également entre ces équipes. Ses tâches sont diverses : collaborer avec les enseignants et enseignantes pour intégrer la recherche sur les carrières au programme d'études, les conseiller sur des questions particulières soulevées dans les groupes de mentorat et suggérer des stratégies pour les résoudre, faciliter l'aiguillage des élèves vers un organisme

extérieur lorsqu'on estime qu'ils ou elles en ont besoin et donner de l'information sur les débouchés professionnels et éducatifs que les enseignants et enseignantes pourraient communiquer à leurs élèves. Le temps que l'orienteuse ou l'orienteur passe avec une équipe le met également en contact avec les élèves : il les forme et les prépare aux fonctions d'entraide et de tutorat, leur parle des possibilités de participer à l'action communautaire ou à l'éducation coopérative et les aide à développer leurs qualités de chef en jouant un rôle actif dans l'association des élèves, etc.

La collaboration de l'orienteuse ou l'orienteur avec les équipes et les fonctions de coordination qu'il remplit l'amènent à visiter les écoles pépinières, les centres communautaires et les lieux de travail qui accueillent des élèves dans le cadre de l'éducation coopérative, les collèges et les universités et le centre local d'information sur les carrières. Il effectue des démarches (après s'être entendu avec le personnel enseignant qui a bien intégré ces éléments au programme scolaire) pour inviter des conférenciers et conférencières et organiser des sorties. Il examine également les dossiers des élèves et reçoit individuellement les élèves contactés dans le cadre de l'équipe s'ils ou elles ont besoin d'orientation scolaire ou d'aide particulière pour planifier leur programme d'études. Il peut animer également de petits groupes d'élèves qui partagent des goûts ou des préoccupations communes et consacre quelques heures par mois à la formation en cours d'emploi au centre d'information sur les carrières. Ce que notre orienteuse ou orienteur ne fait pas, c'est organiser ou adapter un emploi du temps complexe, dont on n'a pas besoin puisqu'il y a très peu de cours obligatoires. Au niveau de la 7e à la 10e année, il ne s'occupe pas non plus de demandes d'admission à l'université, ni de lettres de référence. Les fonctions administratives ne prennent pas

beaucoup de temps chaque jour; plutôt, il peut consacrer presque tout son temps aux consultations avec le personnel enseignant, à l'enseignement en équipe, à l'animation de petits groupes d'élèves, à la liaison avec les parents et à la poursuite de l'intégration de la formation au choix d'une carrière à un programme d'études enrichi.

Notre orienteuse ou orienteur réussit à s'acquitter de ces fonctions parce qu'il collabore étroitement avec l'ensemble du personnel scolaire et avec les élèves, dans un milieu où tout le monde partage la même conception et vise les mêmes buts. Il continue à se perfectionner et devient plus assuré dans son rôle, grâce à la formation professionnelle en cours d'emploi dans le domaine du travail en groupe, de l'enseignement en équipe, du counselling préventif et de l'intégration de la formation au choix d'une carrière au programme scolaire.

Tous ces rôles et obligations répondent au mandat actuel des orienteurs et orienteuses de l'école secondaire en Ontario, mais ils ne sont pas toujours aussi précis. Au niveau de la 7e et de la 8e année, la direction et le personnel enseignant doivent exécuter ces fonctions à la place de l'orienteur ou de l'orienteuse et il y a des chances qu'ils n'aient ni le temps ni l'énergie pour se consacrer pleinement à ce rôle d'orientation. (Nous tirons cette conclusion des résultats d'un récent sondage en Ontario; voir Oppenheimer et Blackman, 1990.)

Notre orienteuse ou orienteur ne possédait pas de mission aussi claire, ni de relations de travail aussi étroites avec le personnel et les élèves dans la grande école traditionnelle où il avait l'habitude d'officier. Il lui a fallu changer d'attitude et acquérir une formation supplémentaire pour

donner la priorité aux programmes et aux fonctions jugés valables dans l'école réformée. Le counselling individuel, qui occupait une place importante dans son autre école, dut céder la place à des programmes susceptibles d'atteindre un plus grand nombre d'élèves et plus étroitement liés aux priorités de l'école, telle celle d'aider les élèves à acquérir le sentiment de leur propre valeur, qui est la pierre de touche des priorités efficaces en matière d'études et de planification d'une carrière. Toutefois, l'orienteuse ou l'orienteur savait très bien qu'il pouvait compter sur l'appui de ses collègues pour définir son rôle et n'a eu donc aucune difficulté à poursuivre énergiquement l'acquisition de compétences dans l'enseignement en équipe, le counselling de groupe et un programme intégré de formation au choix d'une carrière.

Comme l'indiquent les modèles de programmes présentés en annexe, on a plus de chances de trouver de bons programmes d'orientation, d'enseignement par les pairs et de formation intégrée au choix d'une carrière lorsque les orienteurs et orienteuses participent activement à leur élaboration. Le personnel enseignant n'a pas le temps à ses moments perdus de nouer des contacts avec les employeurs et employeuses, d'organiser des foires de l'emploi et des sorties au centre d'information sur les carrières, de mettre sur pied des programmes de transition, où les élèves du niveau élémentaire sont affectés à des élèves et à des enseignants et enseignantes du secondaire, ou à former les élèves en entraide et en mentorat. Ces tâches peuvent être confiées à un personnel spécialisé dont la formation lui permet de bien s'en acquitter. Si l'on n'assigne à personne en particulier ces tâches importantes et nécessaires, personne ne s'en occupera à moins que l'on désigne quelqu'un chargé expressément de

veiller à ce que tout le monde s'en occupe - quelqu'un qui a le temps, la disponibilité et la mission de coordonner l'ensemble du programme d'orientation scolaire. Cette personne est l'orienteur ou l'orienteuse.

Qu'est-ce qu'on entend par une école efficace pour des élèves âgés de 11 à 14 ans? Au cours des dernières années, on s'est vivement intéressé aux études des jeunes adolescents et adolescentes au cycle intermédiaire en Amérique du Nord - c'est-à-dire de la 6e à la 10e année; en gros, soit entre 11 et 16 ans. Les responsables des politiques et les groupes de pression aux États-Unis et au Canada ont étudié les caractéristiques des jeunes adolescents et adolescentes ainsi que les éléments du milieu scolaire qu'on leur offrait et ils ont largement commenté l'adaptation ou le manque d'adaptation de ce milieu aux élèves. Des ouvrages comme The Adolescent Experience (A. King, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1986), Caught in the Middle (California State Department of Education, 1987), Turning Points (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989), Getting It Right (J. Oppenheimer, Federation of Women Teachers' Associations of Ontario, 1990), Droits de passage (A. Hargreaves et L. Earl, ministère de l'Éducation de l'Ontario/Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1990), Education 2000 (M. Landsberg, Toronto Teachers' Federation, 1990) et Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale (Ontario, Conseil du premier ministre, 1990) traitent tous du rapport entre les élèves et les établissements d'enseignement qui les accueillent durant la période qui commence juste avant la puberté et va jusqu'au début de l'adolescence.

Chacun de ces ouvrages considère d'une manière plus ou moins approfondie le rapport qui existe entre les besoins affectifs

des jeunes adolescents et adolescentes et leur motivation et assiduité scolaires. Certains de ces ouvrages (notamment King et Oppenheimer) traitent explicitement des implications de ce rapport sur le rôle de l'orienteur ou l'orienteuse scolaire, alors que d'autres ne développent pas cet aspect. Cependant, on peut avancer que personne ne joue un rôle plus déterminant dans l'enseignement réformé du cycle intermédiaire que l'orienteur ou l'orienteuse scolaire. Un bon résumé de ce rapport tel qu'il s'applique au cycle intermédiaire est le suivant : «Pour devenir plus efficaces, les écoles doivent faire preuve de sensibilité, et c'est l'orienteur ou l'orienteuse scolaire qui a le plus de chances d'inciter les écoles à le faire.» (George, 1986.)

PROGRAMMES EFFICACES D'ORIENTATION AU CYCLE INTERMÉDIAIRE : DIRECTIVES RESSORTANT DES OUVRAGES DE RECHERCHE ET DE L'ENQUÊTE DE 1990 SUR L'ORIENTATION EN ONTARIO

On peut résumer la plupart des ouvrages consacrés à l'orientation et à la formation au choix d'une carrière au cycle intermédiaire, ainsi que les résultats de l'enquête de 1990 sur les programmes d'orientation scolaire dans les conseils scolaires de l'Ontario, en fonction de six énoncés généraux sur les programmes efficaces d'orientation et de formation au choix d'une carrière au cycle intermédiaire :

1. Une bonne orientation est une orientation qui engage toute l'école.

2. Une bonne orientation est le fruit de la collaboration.

3. Une bonne orientation accorde une place importante à la formation au choix d'une carrière dans le cadre du développement des élèves.

4. Les programmes efficaces d'orientation scolaire visent à répondre aux besoins de tous les élèves, en leur proposant des programmes de transition globaux (qui s'inscrivent dans la planification et la mise en oeuvre globales des programmes scolaires) ainsi que des programmes qui visent à satisfaire les besoins de groupes particuliers.

5. Les programmes d'orientation ne peuvent pas être meilleurs que le personnel qui les anime et la mission qu'on lui confie.

6. Des programmes d'orientation sains inscrits dans le programme scolaire se soldent par des activités efficaces dans ce domaine.

1. UNE BONNE ORIENTATION EST UNE ORIENTATION QUI ENGAGE TOUTE L'ÉCOLE.

Ce qui ressort de la recherche

Les écoles ont pour rôle fondamental sur le plan de l'éducation de favoriser le «développement intellectuel, physique, social, culturel, affectif et moral de chaque élève»[2]. Pour atteindre ce but, il faut un programme d'orientation efficace qui engage toute l'école. Sur les 13 buts de l'éducation présentés dans la circulaire Les écoles de l'Ontario, plusieurs font double emploi avec les objectifs du programme d'orientation qui figurent dans le programme-cadre Orientation 1984 du ministère de l'Éducation de l'Ontario pour les cycles intermédiaire et supérieur :

- «acquérir le sentiment de sa propre valeur»;
- «comprendre le rôle de la personne dans la famille et celui de la famille dans la société»;
- «apprendre à être capable de résoudre seul les problèmes pratiques de la vie quotidienne»;
- «accepter ses responsabilités personnelles dans la société aux niveaux local, provincial, national et international»;
- «apprécier les coutumes, la culture et les croyances d'une grande variété de groupes sociaux»;

- «acquérir les aptitudes et les attitudes nécessaires pour répondre aux exigences du monde du travail»;

- «acquérir des valeurs fondées sur des croyances personnelles, religieuses et morales, et sur une notion du bien-être de la société»[3].

Le programme d'orientation joue un rôle essentiel pour aider les élèves à «apprendre à bien se connaître [...] à entretenir de bons rapports avec autrui [...] à planifier judicieusement leurs études [...] [et] à explorer différentes carrières»[4].

Il est intéressant d'examiner les points que le ministère de l'Éducation de l'Ontario considère essentiels pour les années de transition (de la 7e à la 9e année):

1. Accent sur les politiques
2. Programme d'études de base en 7e, 8e et 9e année
3. Faciliter les transitions
4. Formation préalable et en cours d'emploi des enseignants et enseignantes
5. Organisation scolaire
6. Évaluation
7. Écoles et programmes spécialisés
8. Information et orientation professionnelle
9. Services d'orientation et d'appoint
10. Participation des parents et de la collectivité
11. Répondre aux besoins des élèves en difficulté

Deux points seulement (8 et 9 ci-dessus) parlent expressément d'orientation et de counselling. Cependant, comme on le verra par la suite, il y a très peu de points parmi les 11 cités qui ne sont pas intimement liés au programme d'orientation.

Les ouvrages de recherche soulignent l'importance du «milieu» pour créer des écoles efficaces où les élèves ont de fortes chances de réussir sur le plan personnel et sur le plan des études[5]. «La direction de l'école peut contribuer sensiblement à la création d'un climat positif en veillant à l'efficacité de la section d'orientation dans l'établissement[6].» Lorsque le personnel et les élèves estiment que le programme d'orientation et les orienteurs et orienteuses sont «réellement utiles aux élèves[7]», l'atmosphère de l'école devient plus positive. Par programme d'orientation «réellement utile», on entend un programme qui établit des liens significatifs entre le vécu quotidien des élèves et leurs objectifs et attentes pour l'avenir. En outre, de récentes études commentées dans The Harvard Education Letter[8] ont montré que les «programmes d'orientation et de counselling constituaient peut-être un moyen clé pour améliorer le climat général de l'école».

Une autre caractéristique des écoles efficaces se rapporte à l'intégration du programme d'orientation au programme scolaire[9]. La politique du Ministère précise que le programme d'orientation aux cycles intermédiaire et supérieur constitue un «élément essentiel du programme scolaire»[10], dont la mise en oeuvre doit être partagée par les orienteurs et orienteuses, le personnel enseignant et la direction de l'école[11]. En fait, un programme d'orientation intégré au programme scolaire comprend toutes les activités d'enseignement, de consultation, d'orientation, de coordination et de liaison de l'école et implique l'ensemble du personnel dans leur élaboration et mise en oeuvre.

King[12] propose quatre définitions d'une «bonne école», avec des critères pour en mesurer l'efficacité :

> [...] un pourcentage élevé de bons élèves obtiennent leurs diplômes; les élèves sont disciplinés; elles ou ils sont très fiers de leur école et s'y sentent bien; l'école réussit à retenir les élèves jusqu'à la fin de leur programme.

Le programme d'orientation est un facteur important dans chacune de ces définitions - l'école «efficace», l'école qui «retient les élèves», l'école «qui met l'accent sur la discipline» et l'école «dotée d'une ambiance positive». King prétend qu'il existe un rapport certain entre la satisfaction des enseignants et enseignantes à propos des services d'orientation et le soutien que l'école accorde aux orienteurs et orienteuses et aux services d'orientation. Il suggère également que la fonction d'orientation et de services aux élèves constitue l'un des «cinq éléments clés de la vie scolaire» qui contribuent au «sentiment de fierté et d'appartenance que l'école inspire aux élèves». (King et Peart, 1990, p. 7.)

Russell[13] énumère neuf facteurs clés qui caractérisent les écoles secondaires efficaces en milieu urbain (définies comme celles qui parviennent à préparer les élèves à exercer un métier ou à poursuivre des études) : un milieu discipliné et sûr; une ambiance d'énergie constructive dans l'école; une atmosphère scolaire chaleureuse et sensible aux besoins; un processus d'admission bien établi consistant à placer les élèves dans les programmes scolaires en fonction de leurs goûts; la double mission de préparer les élèves à la vie professionnelle ou à la poursuite d'études; des exigences élevées pour tous les élèves, que l'on regroupe le moins possible d'après leurs aptitudes; des programmes d'études spécialisés; l'intégration de la théorie et de la pratique

dans les cours (par exemple, général et technique); des liens étroits avec le monde du commerce et de l'industrie et les établissements d'enseignement supérieur.

La recherche indique que les caractéristiques principales d'un programme efficace d'orientation intégré au programme scolaire sont les suivantes :

- Le programme d'orientation et de formation au choix d'une carrière fait partie intégrante du programme scolaire, bénéficie d'un soutien administratif solide, contribue à créer une atmosphère positive à l'école et est axé sur tous les élèves.[14]

- Le programme d'orientation constitue le centre nerveux de l'école et rayonne sur l'ensemble du programme et des autres activités scolaires.[15]

- Le programme d'orientation est un programme planifié et structuré dont les buts et objectifs sont clairs et résultent des besoins et non des politiques; il adopte une approche dynamique et préventive en fonction du développement des élèves.[16]

- Le programme d'orientation est perçu comme une responsabilité partagée par les orienteurs et orienteuses, l'administration et le personnel enseignant; il n'y a pas d'orienteurs et orienteuses à temps partiel; les orienteurs et orienteuses jouent un rôle d'enseignement d'importance croissante.[17]

- Les orienteurs et orienteuses, le personnel enseignant et l'administration comprennent les besoins des adolescents et adolescentes et essaient d'y répondre.[18]

- Le counselling professionnel est permanent, bien informé et régulier, avec chaque élève vu au moins une fois par an, individuellement ou en petits groupes, et la plupart des élèves vus plusieurs fois; le counselling professionnel s'effectue aux moments où se prennent les décisions importantes; les objectifs de l'école englobent les objectifs de la formation au choix d'une carrière; on communique un large éventail de choix de carrière, avec des renseignements à jour sur l'évolution du marché de l'emploi; on fournit des services informatiques normalisés; on relie les services d'orientation à l'enseignement de l'enfance en difficulté, à l'éducation coopérative et aux programmes de stages en milieu de travail.[19]

- Le programme d'orientation comprend des programmes d'encadrement d'un petit groupe d'élèves par un enseignant ou une enseignante, des programmes de mentorat et d'entraide.[20]

Pour résumer, par programme efficace d'orientation au niveau de l'école, on entend un programme qui engage toute l'école et qui est fondé sur des objectifs communs à l'administration, au personnel enseignant et aux orienteurs et orienteuses. Le personnel de l'école ne pourra pas appuyer véritablement la fonction d'orientation sans cet accord sur les objectifs. Or, dans une école dotée d'objectifs clairs et reconnus, le programme d'orientation s'inscrit intégralement dans le programme scolaire, un peu comme un centre nerveux du système. Il se distingue par des buts et des objectifs précis, par son dynamisme et son accent sur la prévention et il vise tous les élèves. Il jouit d'un appui solide de la part de l'administration.

L'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario

Quel est le bilan des écoles de l'Ontario par rapport aux points susmentionnés? En Ontario, la plupart des écoles élémentaires n'ont pas d'orienteurs ou orienteuses. Le programme d'orientation obligatoire de 20 heures par année en 7e et 8e année est dispensé par les enseignants et emseignantes de la classe et la plupart des écoles n'ont pas d'orienteuses ou orienteurs qualifiés pour les encadrer. Par conséquent, il est plutôt difficile de parler de programme d'orientation dans ces écoles. Cependant, au niveau secondaire, pratiquement toutes les écoles ont des orienteurs et orienteuses et un programme d'orientation.

Deux tiers des personnes qui ont répondu au palier secondaire estiment que leur programme d'orientation joue un rôle essentiel dans l'école et que le reste du personnel de l'école trouve ce rôle légitime. Les trois quarts ont déclaré que le reste du personnel de l'école jugeait que le programme d'orientation était efficace. (Ces chiffres sont très semblables aux réponses données par les enseignants et enseignantes du palier secondaire à des questions analogues. Voir King, 1988.) Et près du même nombre ont déclaré que les orienteuses et orienteurs de l'école se déclaraient satisfaits de leur rôle pour la mise en oeuvre du programme. Les répondants et répondantes au palier secondaire ont noté également que la plupart des élèves de l'école bénéficiaient de leur programme; la réponse se situait en moyenne à 82 pour 100 des élèves cernés par l'enquête.

Malgré l'absence d'orienteurs et orienteuses, on a posé les mêmes questions aux personnes oeuvrant au palier élémentaire. La moitié des réponses seulement reflétaient celles obtenues au palier secondaire : dans l'ensemble, un tiers des

répondants et répondantes déclaraient que l'orientation jouait un rôle essentiel dans leur école, qu'elle était efficace selon l'avis du personnel, etc. Ceci n'est guère surprenant, compte tenu des différences entre les écoles élémentaires et secondaires en Ontario au chapitre de l'orientation.

Sur un point, les programmes d'orientation apparaissent sous un meilleur jour au palier élémentaire qu'au palier secondaire : on les décrit comme étant légèrement plus axés sur la prévention. Il est bien évident que les programmes d'orientation au palier secondaire peuvent faire une place plus grande à l'intervention puisqu'on a prévu que les élèves en difficulté pouvaient consulter un orienteur ou une orienteuse. Mais, quel que soit le palier, on n'insiste pas clairement sur la prévention comme principal objet de l'orientation. Aux deux paliers, les répondants et répondantes attribuent la même valeur à la prévention qu'à l'intervention. De même que l'on n'insiste pas assez sur la prévention - alors que les recherches considèrent celle-ci comme l'élément le plus approprié et le plus efficace pour les programmes d'orientation scolaire - on a tendance à négliger la prestation de services de counselling de groupe. Pour pouvoir s'occuper convenablement de la coordination, de la consultation et de l'enseignement en équipe essentiels au bien-être et à l'efficacité de l'école, les orienteuses et orienteurs doivent limiter le temps qu'ils passent avec les élèves en tête à tête. Il serait bon d'introduire une approche un peu plus dynamique et axée sur les groupes dans les programmes d'orientation des écoles de l'Ontario. (Il apparaît aussi qu'il faudrait davantage recourir à la méthode active basée sur des activités concrètes.)

À propos du soutien administratif, deux tiers de toutes les écoles interrogées, aux paliers élémentaire et secondaire, ont

déclaré que la meilleure façon d'améliorer le programme d'orientation serait d'embaucher davantage d'orienteurs et orienteuses à plein temps. Quarante et un pour cent d'entre elles ont indiqué qu'une autre façon de renforcer nettement les avantages du programme d'orientation pour les élèves serait de permettre aux orienteurs et orienteuses d'employer leur temps différemment - p. ex., de consacrer moins de temps aux fonctions administratives qui, à leur avis, prennent habituellement un tiers du temps. Il semble que les orienteurs et orienteuses de l'Ontario tentent d'obtenir davantage de soutien administratif pour leur rôle d'élaboration de programmes, d'enseignement et de consultation.

2. UNE BONNE ORIENTATION EST LE FRUIT DE LA COLLABORATION.

Ce qui ressort de la recherche

Si une bonne orientation engage l'ensemble de l'école, il faut que la planification, la mise en oeuvre et la prestation des programmes soient largement partagées. Il faut que l'administration, le personnel enseignant, le reste du personnel de l'école, le personnel de soutien (psychologues, travailleuses et travailleurs sociaux, etc.), les élèves et les membres de la collectivité participent tous au niveau de l'école. Quant au niveau du conseil scolaire, il faut que les autres membres du personnel professionnel (p. ex., le coordonnateur ou la coordonnatrice du programme de mathématiques, le superviseur ou la superviseure des services spéciaux, le coordonnateur ou la coordonnatrice du programme d'ALS, etc.) participent également à la planification du programme d'orientation. Il en est de même du personnel d'orientation de l'école et du personnel du centre d'information sur les carrières.

On considère désormais que l'entraide fait partie intégrante de la mise en oeuvre des programmes d'orientation.[21] Près d'un tiers de tous les ouvrages que nous avons examinés sur les programmes d'orientation scolaire signalaient l'importance des programmes d'entraide pour les élèves. Le counselling par les pairs est une technique relativement nouvelle qui remonte à la fin des années 60. Le tutorat entre élèves du même âge ou entre élèves d'âge différent constitue une forme plus classique de l'entraide, l'importance de l'influence des pairs sur le développement de l'enfant ayant été officiellement reconnue dans la théorie de l'éducation depuis le début des années 50.[22]

Durant les années de transition, les adolescentes et adolescents ont naturellement tendance à s'adresser à leurs camarades plutôt qu'aux adultes s'ils ont besoin d'aide. Les élèves de cet âge accordent une très grande valeur aux rapports avec leurs pairs et pensent souvent que les adultes ne sont pas en mesure de comprendre leur point de vue. À ce stade de développement de la personnalité, il est difficile aux jeunes de comprendre ou d'accepter les idées ou les conseils des adultes.[23] La recherche a montré que les programmes d'entraide avaient de bons résultats. Dans une étude[24], on a constaté que le modèle du counselling par les pairs s'était avéré «extrêmement efficace» sur le plan du leadership social et des discussions de groupe. Les jeunes qui s'occupaient du counselling avaient réussi à faire baisser l'absentéisme, le taux d'abandon scolaire et le vandalisme; ils et elles avaient renforcé les attitudes favorables au travail scolaire et avaient aidé les élèves à aborder des problèmes comme la solitude et à dissiper leurs doutes sur la sexualité, les fréquentations, la famille, les amitiés et le travail.

L'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario

En fait, l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario a constaté une collaboration étroite sur le plan de la planification et de la mise en oeuvre des programmes d'orientation dans les écoles. Au palier élémentaire, la majorité des personnes qui ont répondu se sont bornées à désigner le personnel enseignant en ce qui concerne la planification. Mais au niveau de la 9e année, on note la participation conjointe des orienteurs et orienteuses, du personnel enseignant et de l'administration. Les élèves, les psychologues et les travailleuses et travailleurs sociaux participent à la planification dans près de la moitié des écoles. Les parents, les autres membres de la collectivité et le personnel du conseil scolaire y participent dans une minorité d'écoles. Parmi le personnel au niveau du conseil scolaire, c'est l'éducation coopérative qui se rapproche le plus de l'orientation : plus d'un tiers de la planification de l'orientation au niveau de la 9e année fait intervenir le personnel du programme d'éducation coopérative et il existe des liens solides dans la majorité des écoles secondaires entre le programme d'éducation coopérative et la formation au choix d'une carrière.

Si les élèves participent à la planification du programme d'orientation dans près de la moitié des écoles, leur participation à la mise en oeuvre des programmes, dans le cadre du programme d'entraide et de counselling par les pairs, se limite à moins de 10 pour 100 des écoles participant à l'enquête au niveau de la 7e et de la 8e année et à près de 25 pour 100 des écoles au niveau de la 9e année. Il y a lieu d'élargir ces programmes, surtout au niveau de la 7e et de la 8e année, en raison des avantages que les programmes d'entraide procurent tant à ceux et celles qui les dispensent qu'à ceux et celles qui en bénéficient.

Au niveau du conseil scolaire, on note une collaboration considérable entre le personnel au niveau de l'école, notamment entre le personnel enseignant et l'administration, mais relativement peu avec le personnel rattaché au conseil qui n'est pas spécialiste de l'orientation. Moins d'un tiers des répondantes et répondants au niveau du conseil scolaire (généralement les coordonnatrices et coordonnateurs des programmes d'orientation et les conseillères et conseillers en orientation) ont répondu qu'ils planifiaient les programmes de concert avec les agentes et agents de supervision, le personnel chargé du perfectionnement du personnel ainsi que d'autres coordonnatrices et coordonnateurs et conseillères et conseillers du programme d'études. Il semble que l'orientation au niveau du conseil scolaire ne constitue pas un bon exemple de collaboration et d'intégration interdépartementales.

Centres d'information sur les carrières

Près de deux tiers des écoles ont signalé qu'elles ne disposaient pas de ressources suffisantes pour permettre à leurs enseignants et enseignantes d'intégrer la planification d'une carrière à leur matière d'enseignement. Les centres d'information sur les carrières se sont révélés des outils extrêmement utiles pour les écoles qui cherchent à obtenir des renseignements sur les carrières et qui veulent intégrer la formation au choix d'une carrière aux programmes scolaires. Certains des programmes les plus remarquables décrits par les répondants et répondantes proviennent de ces centres d'information sur les carrières qui proposent des programmes de grande envergure aux élèves et au personnel et qui accueillent également des individus et des petits groupes. Ils ont pour but de maintenir de la documentation à jour et disposent des moyens voulus pour mettre cette documentation à

la disposition des élèves dans les écoles ainsi que sur place. Il n'existe qu'une vingtaine de ces centres dans la province mais ils font clairement une grande différence dans les conseils scolaires et les écoles qu'ils desservent.

3. UNE BONNE ORIENTATION ACCORDE UNE PLACE IMPORTANTE À LA FORMATION AU CHOIX D'UNE CARRIÈRE DANS LE CADRE DU DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES.

Ce qui ressort de la recherche

La recherche sur les carrières au cycle intermédiaire consiste «à définir son identité et à la traduire en termes professionnels, à acquérir la connaissance voulue des métiers pour ce faire, et à mettre à l'essai ce concept «professionnel» de soi dans des activités professionnelles pertinentes».[25] Cette conception de la recherche sur les carrières en fonction d'une auto-évaluation et du développement personnel revêt une importance critique dans les programmes de formation au choix d'une carrière.

La recherche sur les carrières doit faire partie intégrante des programmes scolaires du cycle intermédiaire. Les programmes de formation au choix d'une carrière ont tendance à cesser d'être des programmes complémentaires et autonomes où l'orienteur ou l'orienteuse donne des renseignements sur les professions dans le vide. On considère désormais qu'il est beaucoup plus efficace d'intégrer les renseignements sur les professions à la matière enseignée : on tisse les concepts de la formation au choix d'une carrière dans la trame des matières enseignées et on les présente conjointement ou simultanément avec celles-ci. Il convient d'intégrer ces concepts au programme d'études dans toutes les matières, de

les définir et de les dispenser d'une manière appropriée, en fonction du niveau de développement des jeunes adolescents et adolescentes. Au cours du processus, on doit tenir compte des goûts personnels et des talents des jeunes et on doit leur dispenser un programme selon la méthode active. La formation au choix d'une carrière à ce niveau comprend l'acquisition d'aptitudes sociales appropriées, de notions d'organisation et d'aptitudes à la communication pour préparer les élèves à leur carrière. Certains et certaines pourront approfondir cette recherche sur les carrières dans le cadre de l'éducation coopérative offerte à l'école secondaire.

Il faut que la formation au choix d'une carrière au niveau intermédiaire tienne compte du développement des élèves, ainsi que de leurs besoins dans un programme d'orientation intégré au programme scolaire.[26] De la maternelle à la huitième année, le but de la formation au choix d'une carrière intégrée au programme scolaire n'est pas de «faire des choix prématurés, mais d'éviter de boucher certaines options d'avenir».[27] La formation au choix d'une carrière des élèves du cycle intermédiaire porte moins sur les choix de carrière que sur un processus débouchant sur la maturité face au choix d'une carrière qui cadre avec le déroulement du développement de l'apprentissage et de l'expérience.

Au début de l'adolescence, le concept du temps commence à évoluer; les jeunes prennent du recul par rapport à l'immédiat et deviennent capables de penser à l'avenir. Les perceptions des débouchés et des objectifs futurs[28] deviennent plus précis. Par exemple, les jeunes enfants ont tendance à préférer des métiers «observables», comme celui de ballerine ou de pompier. Les adolescentes et adolescents, au contraire, sont plus motivés et songent plus souvent à des carrières qui exigent de la réflexion, du dévouement ou d'autres qualités abstraites.[29]

L'adolescente ou l'adolescent atteint la maturité face au choix d'une carrière lorsqu'il est prêt à comprendre et à employer divers processus et concepts afférents à la vie professionnelle. Les orienteuses et orienteurs devront donc être en mesure d'évaluer formellement et informellement la maturité des élèves face au choix d'une carrière, surtout s'ils s'occupent d'élèves de la 7e à la 9e année qui affichent tout l'éventail des comportements, des aptitudes et des capacités, quelle que soit l'année où ils ou elles se trouvent.

Comme il existe un rapport étroit entre la maturité face au choix d'une carrière et le développement général des études[30], il faut intégrer la formation au choix d'une carrière à ce niveau aux autres matières, au lieu d'en faire un cours distinct.

En outre, comme les élèves dont la maturité face au choix d'une carrière est plus développée ont tendance à avoir moins de préjugés sexistes[31], la formation au choix d'une carrière à ce niveau doit faire une large place à la discussion des stéréotypes, des rôles professionnels et d'autres conceptions d'ordre social analogues.

En examinant l'efficacité des programmes de formation au choix d'une carrière pour envisager la forme qu'ils pourraient prendre dans l'avenir, les chercheurs et chercheuses et les spécialistes de l'orientation ont répertorié plusieurs problèmes, notamment :

- le besoin de renforcer la formation au choix d'une carrière au cycle intermédiaire[32];

- la pénurie d'enseignants et enseignantes ayant reçu une formation spéciale en orientation ou connaissant bien

le marché du travail et le manque d'information à jour sur les métiers et les professions et sur la situation du monde du travail[33]; le manque de sensibilisation des élèves aux attentes du monde du travail[34]; les données démographiques sur l'évolution actuelle du marché du travail et le télescopage des échelles de carrière qui ne permettent pas de prédire avec exactitude les besoins en main-d'oeuvre[35];

- l'absence d'un partage de responsabilités entre le personnel enseignant et les orienteurs et orienteuses, qui résulte en partie du cloisonnement de l'enseignement et des activités d'orientation[36];

- le programme d'études qui ne se prête pas à l'intégration du matériel afférent aux professions[37];

- l'opinion que se font les élèves, les parents et le personnel du counselling professionnel[38];

- le manque d'information sur les métiers et les professions, la planification de l'emploi et les techniques de recherche systématique de travail[39];

- la pénurie de programmes appropriés de formation en cours d'emploi[40].

Ce sont les programmes afférents aux professions qui suscitent le plus de préoccupations chez les élèves et les orienteurs et orienteuses qui souhaiteraient que la formation au choix d'une carrière soit plus efficace.

On ne saurait exagérer l'importance d'une bonne formation au choix d'une carrière. C'est elle qui reçoit le plus

d'attention, pour diverses raisons. Il y a d'abord des raisons démographiques : les emplois de manoeuvres sont en voie de disparition et les élèves qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires ni de formation postsecondaire sont beaucoup plus désavantagés aujourd'hui qu'auparavant. Ensuite, il y a des raisons socio-économiques : il y a beaucoup trop de travailleuses et travailleurs non qualifiés ou insuffisamment qualifiés, trop d'employées et employés mécontents et instables et pas assez de travailleuses et travailleurs spécialisés pour les postes de responsabilité. Cette situation entrave la productivité nationale et met à l'épreuve notre système de santé et de bien-être social. Enfin, il y a des raisons pédagogiques : il y a trop d'élèves qui sont découragés par leur manque de réussite apparente sur le plan des études et qui ne sont pas convaincus que l'école détient la clé de leur avenir s'ils ou elles n'ont pas l'intention d'aller à l'université. Ils décrochent et escamotent leur instruction générale et leur avenir professionnel. Les élèves, les parents et le personnel enseignant ont bien montré qu'ils souhaitaient que l'on insiste davantage sur la formation au choix d'une carrière dans les écoles. (Voir Williams et Millinoff, 1990.)

L'ensemble de ces facteurs qui poussent les écoles à améliorer la formation au choix d'une carrière a eu pour effet, entre autres, d'introduire cette formation beaucoup plus tôt, dès le cycle intermédiaire. Les programmes d'éducation coopérative, qui jusqu'à présent étaient réservés aux élèves du cycle supérieur, accueillent de plus en plus de jeunes élèves. On a reproché aux orienteuses et orienteurs leur manque de sensibilité au besoin de renforcer la formation au choix d'une carrière; ils n'ont pas semblé en ressentir le besoin d'une manière aussi aiguë que les parents, les élèves et le grand public.

L'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario

Les résultats de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario laissent penser qu'une grande partie de ceux et celles qui sont responsables de la planification et de la mise en oeuvre des programmes d'orientation en 7e, 8e et 9e année - que ce soit au niveau du conseil scolaire ou de l'école - ne voient pas la formation au choix d'une carrière de la même façon que le grand public. Il ressort clairement que les orienteurs et orienteuses à ce niveau se préoccupent beaucoup de la mise en oeuvre des programmes de recherche sur les carrières et qu'ils consacrent beaucoup de temps à les élaborer et à les mettre en oeuvre, dans un esprit de collaboration et dans un souci d'intégration, dans des contextes comme les foires de l'emploi, les sorties, l'observation du poste de travail et les programmes de prévention de l'abandon scolaire. Mais, lorsqu'on leur demande quels sont leurs buts fondamentaux pour leurs élèves, il y a très peu de chances qu'ils citent le choix d'une carrière. Plutôt, au niveau de la 7e et de la 8e année, ils parlent de connaissance de soi et du besoin des élèves de songer aux débouchés qui leur sont offerts, compte tenu de ce qu'ils ou elles savent de leurs goûts et de leur talent particulier et de ce qui peut en être appris. Au niveau de la 9e année, les orienteurs et orienteuses ont déclaré que leur premier but était d'aider leurs élèves à faire un choix judicieux sur le plan des études. Ce qui ressort clairement des réponses aux deux niveaux, c'est que les orienteurs et orienteuses considèrent que la connaissance de soi et une bonne planification des études sont des conditions préalables pour faire un choix judicieux de carrière par la suite. Les orienteurs et orienteuses qui nous ont répondu essaient avant tout de développer, de former et de soutenir des jeunes qui

ont une bonne idée de leurs capacités, qui ont exploré certaines des possibilités qui leur sont ouvertes, qui choisissent bien leurs cours au palier secondaire et qui ne limitent pas leurs options prématurément.

Une partie au moins du mécontentement exprimé par les parents et les élèves à propos de la formation au choix d'une carrière reçue est attribuable à l'absence d'accord dans les grandes lignes sur ce qu'on entend par formation au choix d'une carrière. La connaissance de soi et la planification des études sont intégralement liées à la recherche sur les carrières; elles constituent une condition nécessaire (mais pas suffisante) de la formation au choix d'une carrière. Il est important que les orienteurs et orienteuses communiquent cette conception plus large à leurs élèves et aux parents.

Quand on a demandé quel pourcentage du programme d'orientation scolaire était consacré à la formation au choix d'une carrière, les répondants et répondantes de la 7e et de la 8e année ont déclaré 29 pour 100 en moyenne, et ceux de la 9e année, 42 pour 100. Au niveau de la 9e année, on accorde la priorité à la planification des études, et la prise de conscience de soi vient au second rang. Il est intéressant de noter que les programmes de planification d'une carrière, suivis des programmes de transition, sont les principaux véhicules utilisés par les conseils scolaires et les écoles pour aider les élèves à planifier leurs études. Personne n'a suggéré quelle proportion exacte devrait occuper la formation au choix d'une carrière dans le programme d'orientation; il semble néanmoins que les écoles secondaires lui accordent une très grande importance. La présente enquête ne permet pas de révéler s'il faut élargir la formation au choix d'une carrière ou l'améliorer. L'enquête n'a pas émis d'opinion sur les élèves, les parents et la plupart des enseignants et

enseignantes d'autres matières que l'orientation et n'a pas non plus posé de questions sur le nombre d'heures spécifiquement consacrées aux divers éléments du programme d'orientation. Mais nous pouvons dire qu'il faudrait renforcer les programmes de prévention de l'abandon scolaire auxquels les écoles accordent une grande importance au niveau de la 7e à la 9e année en étoffant la recherche sur les carrières au lieu de multiplier les cours de rattrapage. Les élèves dont les résultats sont médiocres en 8e et en 9e année seraient peut-être plus enclins à faire leurs devoirs et à poursuivre leur scolarité s'ils ou elles avaient la possibilité d'explorer des choix de carrière et le rapport qui existe entre le travail scolaire et le marché du travail, plutôt que de passer plus d'heures à la bibliothèque.

Nous savons en effet que la formation au choix d'une carrière devrait être intégrée au programme scolaire pour être significative et intégrale et pour rendre ces cours plus attrayants et pertinents pour tous les élèves, y compris ceux et celles qui n'ont pas l'intention d'aller à l'université. La moitié des écoles qui ont répondu à l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario ont déclaré offrir des cours de formation au choix d'une carrière intégrés au programme scolaire. Lorsqu'on divise les écoles selon le palier élémentaire et secondaire, les résultats sont de 43 pour 100 au niveau de la 7e et de la 8e année et de 69 pour 100 en 9e année. Il semble qu'une forte proportion des programmes d'orientation au palier secondaire intègrent effectivement la formation au choix d'une carrière au programme scolaire. Les écoles tentent également de répondre au besoin des élèves du sexe féminin en leur offrant des programmes susceptibles de les encourager à envisager tous les débouchés qui leur sont offerts, sans se laisser influencer par les stéréotypes. Plus

de 60 pour 100 des écoles interrogées offrent des programmes visant à encourager les filles à apprendre un métier traditionnellement réservé aux hommes.

Lorsqu'on a demandé aux spécialistes de l'orientation au niveau du conseil scolaire le programme en particulier qu'ils ou elles aimeraient ajouter au programme d'orientation de leur conseil, c'est la planification d'une carrière qui venait en tête (23 pour 100). (Ce n'était pas le premier choix des écoles élémentaires ou secondaires participantes qui auraient préféré introduire un programme spécialisé sur la toxicomanie ou le deuil.)

4. LES PROGRAMMES EFFICACES D'ORIENTATION SCOLAIRE VISENT À RÉPONDRE AUX BESOINS DE TOUS LES ÉLÈVES, EN LEUR PROPOSANT DES PROGRAMMES DE TRANSITION GLOBAUX (QUI S'INSCRIVENT DANS LA PLANIFICATION ET LA MISE EN OEUVRE GLOBALES DES PROGRAMMES SCOLAIRES) AINSI QUE DES PROGRAMMES QUI VISENT À SATISFAIRE LES BESOINS DE GROUPES PARTICULIERS.

Programmes de transition

Ce qui ressort de la recherche

Il y a deux périodes de transition scolaire pour bien des jeunes adolescents et adolescentes : entre l'école élémentaire et le cycle intermédiaire et entre le cycle intermédiaire et l'école secondaire. Ces transitions s'inscrivent dans un ensemble de changements qu'ils subissent dans leur vie personnelle au foyer, dans leurs rapports avec leurs parents et les autres membres de la famille, et dans la collectivité, qui ne les considère plus comme des enfants (p. ex., ils

paient plus cher au cinéma et dans les transports publics; ils ont maintenant la possibilité de participer à des jeux qui, autrefois, leur étaient défendus, etc.).

Dans l'ouvrage intitulé Droits de passage, consacré aux années de transition, Hargreaves et Earl voient la transition entre l'école élémentaire et secondaire comme le passage entre deux cultures scolaires distinctes[41] :

> Passer d'une école à l'autre [...] ce n'est pas seulement changer d'établissement, mais changer de collectivité [...] les élèves passent d'un enseignement généraliste à un enseignement et à un programme de spécialisation [...] ils perdent la relation étroite avec l'unique enseignant ou enseignante qui les connaît bien au profit de relations plus superficielles avec de nombreux enseignants spécialistes de leur matière [...] passant du monde familier et tendre de la collectivité à l'univers distant et impersonnel de «la connaissance».

Dans toute transition scolaire, les élèves qui étaient «les grands» et exerçaient une certaine autorité sur les petits se retrouvent les «nouveaux», les «novices». Hargreaves et Earl considèrent ce processus comme «une espèce de changement de statut» avec toutes les contradictions qui l'accompagnent : une plus grande indépendance et des horizons nouveaux, mais en revanche une perte de sécurité et l'inconnu dans les rapports et les attentes (phénomène perçu comme alarmant)[42].

Le processus de la croissance et du changement que les élèves connaissent au cycle intermédiaire s'accompagne d'un sentiment accru d'impuissance. Sabatini[43] souligne le stress des pressions qu'exercent les pairs, qui se font sentir de

plus en plus fortement au fil des années et que les programmes de transition ont tendance à ignorer, à son avis. Breune[44] présente les cinq tâches majeures dont les élèves doivent s'acquitter vers la fin de leurs années au palier élémentaire :

> s'adapter au rôle nouveau qu'il leur faut jouer; s'adapter aux nouveaux réseaux sociaux et à leur nouveau milieu; réorganiser leurs ressources personnelles de soutien social; se réexaminer et reconsidérer la place qu'ils occupent; s'adapter au stress que suscitent leurs incertitudes quant à leurs attentes, buts et aptitudes.

Quand on pense aux élèves qui entrent à l'école secondaire, on se demande généralement si on les a bien préparés à choisir leurs options [...]. Cependant, il est beaucoup plus important de parler d'aptitude à s'adapter aux transitions qui ont lieu dans leur vie à l'école, au foyer et dans la collectivité.[45]

Les activités destinées à favoriser la transition aident les élèves dès leur première année dans une nouvelle école et plus tard, en leur permettant de nouer des liens avec les enseignants et enseignantes et leurs camarades et en leur offrant un éventail de programmes destinés à les soutenir sur le plan personnel et des études. Les programmes d'encadrement par l'enseignant ou l'enseignante, par exemple, les aident à acquérir de bonnes habitudes de travail, à s'adapter aux pressions exercées par leurs pairs, à surmonter les problèmes d'ordre familial et à répondre à d'autres besoins particuliers en les confiant à un enseignant ou à une enseignante durant l'année (et, dans certains cas, durant toute leur scolarité). Ces programmes, qui exigent une formation spéciale de la part du personnel dans les rudiments du counselling, consistent à

mettre une personne adulte compréhensive à la disposition de l'élève pour des conversations en tête à tête, selon ses besoins. La planification des études et la planification d'une profession sont inéluctablement liées, et c'est au niveau de la 9e année que les élèves commencent à prendre conscience du besoin d'une planification à long terme.

Dans son étude consacrée à la transition au cycle intermédiaire (de la 6e à la 7e année), Greene[46] a noté que les élèves dont les résultats scolaires étaient médiocres avaient beaucoup bénéficié de l'aide supplémentaire des enseignants et enseignantes, des parents et de leurs pairs et que cette aide leur avait fait faire de grands progrès sur le plan des études et de l'affectivité. Les élèves qui se faisaient aider en groupe pour la solution de problèmes, la sociabilité, l'établissement de buts, l'autodiscipline et la motivation obtenaient de meilleurs résultats aux tests de dépression, d'anxiété et de stress, avaient de meilleures notes et affichaient une bien meilleure opinion d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes.

L'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario

Le counselling des élèves aux prises avec les années de transition a trait d'abord au processus de transition proprement dit dans le cadre plus général de la planification des études. Au niveau de la 9e année, les répondantes et répondants ont signalé qu'ils accordaient la priorité à la planification des études, ce dont ils se déclaraient le plus satisfaits, et la connaissance de soi venait au second rang. Au niveau de la 7e et de la 8e année, ces priorités étaient dans l'ordre inverse. Les spécialistes de l'orientation des conseils scolaires ontariens avaient tendance à accorder la priorité aux programmes de transition en 8e et en 9e année.

Soixante pour cent des répondants et répondantes au palier élémentaire, par rapport à 47 pour 100 au palier secondaire, ont déclaré qu'on insistait beaucoup dans leur école sur les programmes de transition.

Plus d'un tiers des répondants et répondantes au palier élémentaire, et près d'un quart au palier secondaire, ont signalé que les activités favorables à la transition occupaient la première place dans le programme d'orientation. En fait, le programme d'orientation le plus souvent cité lors de notre enquête provinciale a été «Une étape à la fois», le document d'appui au programme-cadre créé par le ministère de l'Éducation pour les élèves de la 7e et de la 8e année.

Les programmes efficaces ont une portée beaucoup plus grande qu'une journée d'orientation en juin ou en septembre ou d'autres mesures relativement brèves et superficielles visant à familiariser la totalité ou une partie des élèves de la 8e année ou les nouveaux élèves de 9e année avec un nouvel environnement. Il ne fait aucun doute que les programmes de transition destinés à la 8e et à la 9e année sont d'une qualité supérieure et beaucoup plus fouillés depuis quelques années. Cela est dû en grande partie aux efforts déployés pour réduire le nombre de décrocheurs et décrocheuses. Il n'est pas facile de dire si ces programmes continuent à faire baisser le taux d'abandon parce que celui-ci est influencé par bien d'autres facteurs d'ordre scolaire et économique.

Programmes destinés à des groupes cibles

Les orienteurs et orienteuses et le personnel enseignant doivent constamment faire la part des choses entre les intérêts permanents des nombreux élèves participant aux

programmes de transition et de planification des études et d'une carrière et les besoins urgents des «cas particuliers» - les personnes maltraitées, les toxicomanes, les jeunes qui ont perdu un être cher, etc. - et reconnaître les besoins particuliers des groupes minoritaires en éducation. Les orienteurs et orienteuses ont reçu une formation pour aider ces élèves. Pour répondre à ces besoins, nos répondants et répondantes, tant au palier élémentaire que secondaire, souhaitaient ajouter un programme spécialisé à leur programme d'orientation plutôt que d'élargir le programme de planification d'une carrière. Cependant, les orienteurs et orienteuses font face à un dilemme, car les chercheurs et chercheuses et les responsables des politiques les incitent à prendre la direction opposée.

Les élèves qui risquent de décrocher sont ceux et celles dont les résultats sont mauvais, qui ont redoublé, qui fréquentent une école en milieu urbain défavorisé ou une classe d'élèves en difficulté ou qui ont des difficultés de comportement ou d'adaptation sociale. Dans une étude sur les taux de rétention des écoles secondaires en Ontario[47], on a montré qu'il existait un «rapport certain» entre les services d'orientation et le taux de rétention d'une école. L'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario a montré qu'un peu plus de la moitié des conseils scolaires et des écoles offraient des programmes pour les élèves à risque élevé en 9e année sous la direction de la section d'orientation qui y participait activement.

a) <u>Les jeunes filles</u>

Lorsqu'elles définissent les objectifs et les domaines de service de l'orientation et de la formation au choix d'une

carrière, plusieurs sources font état des besoins particuliers des jeunes filles, surtout quand il est question de parer aux effets des stéréotypes sexuels.[48]

Près de la moitié des conseils scolaires qui ont participé à l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario ont exprimé leurs préoccupations quant aux besoins particuliers des filles dans leur programme d'orientation - surtout pour la formation au choix d'une carrière et la planification des études qu'elle exige. Il semble que les préoccupations générales sur le gaspillage de talent dans des domaines essentiels à cause des stéréotypes sexuels ont eu un effet réel sur les programmes d'orientation destinés aux jeunes adolescentes partout en Amérique du Nord, y compris en Ontario. Cinquante pour cent des conseils scolaires interrogés offrent des programmes scolaires visant à accroître les effectifs féminins dans les matières qui, d'ordinaire, n'intéressent pas beaucoup les filles : les mathématiques, les sciences et la technologie. Quarante-cinq pour cent ont des programmes coordonnés à l'échelle du conseil scolaire visant à intéresser les jeunes femmes à apprendre un métier traditionnellement réservé aux hommes. En outre, une majorité d'entre eux ont élaboré des documents d'appui et plus d'un tiers ont une formation en cours d'emploi pour le personnel chargé d'animer le programme.

Il est intéressant de noter le niveau de programmation en 7e, 8e et 9e année dans ce domaine. Soixante-six pour cent des écoles de 7e et 8e année et 59 pour 100 des écoles de 9e année ayant participé à l'enquête offrent des programmes conçus pour inciter les filles à se lancer dans un métier non traditionnel. Ces résultats ne nous permettent pas de dire combien d'élèves participent, ni quels en sont les résultats

ou le degré de satisfaction obtenu, mais on constate une bonne correspondance entre les résultats de la recherche et les programmes offerts par les conseils scolaires et les écoles de l'Ontario.

b) Les autochtones

Les autochtones éprouvent un degré d'aliénation et de bouleversement social qui est beaucoup plus marqué que celui de la population en général.[49]

Les élèves autochtones ont des besoins particuliers en matière d'orientation et de counselling. Celles et ceux qui vivent seuls en ville[50] n'ont personne pour les soutenir moralement ou sur le plan social, ce qui nuit beaucoup à leur éducation. En outre, même si le counselling éducationnel constitue le type de counselling le plus répandu parmi les autochtones, les élèves au secondaire souffrent souvent d'être classés avec deux ou trois ans de retard sur les autres élèves et d'être placés dans des classes de niveau fondamental.[51] Cette situation crée un obstacle supplémentaire à leur réussite au secondaire.

Nombre d'autochtones souhaitent vivement terminer leurs études. Or, un petit nombre seulement s'attendent à le faire.[52] Ce manque de confiance en soi apparaît également dans le «vaste fossé» qui sépare les aspirations professionnelles des élèves autochtones et leurs chances de réussite.

Une récente étude sur les élèves autochtones qui ont abandonné leurs études en Ontario (MacKay et Myles, 1989) impute le taux élevé d'abandon scolaire de ces élèves en partie à l'absence d'orientation professionnelle aux paliers élémentaire et secondaire, ainsi qu'à la pénurie de

spécialistes de l'orientation ayant une expérience directe de la culture des élèves et sachant les mettre à l'aise. Les auteurs ont montré que les lacunes en orientation professionnelle constituaient un obstacle majeur à la réussite des élèves autochtones au palier secondaire et qu'il fallait commencer l'orientation dès l'école élémentaire. Ils ont signalé également que les élèves autochtones préféraient le counselling de groupe au counselling individuel et qu'ils et elles favorisaient avant tout des programmes susceptibles de «dissimuler» le counselling sous forme de jeu ou de loisirs en compagnie de leurs camarades.

Dans les conseils scolaires, moins de la moitié de nos répondantes et répondants (46 pour 100) ont signalé qu'ils avaient des élèves autochtones au niveau de la 7e à la 9e année. Sur les 31 conseils scolaires qui avaient des autochtones, 6 seulement en avaient plus de 500. Par conséquent, selon notre échantillon, il semblerait que la majorité des conseils scolaires ne considèrent pas les besoins des élèves autochtones comme une priorité, et que seuls quelques conseils considèrent qu'ils revêtent une importance réelle par rapport aux besoins des autres populations. Bien entendu, il est possible que les conseils scolaires (et les écoles) n'aient pas remarqué la présence d'élèves autochtones qui auraient préféré ne pas s'identifier. Cependant, si l'on se fie aux répondants et répondantes de la vaste majorité des conseils scolaires, leurs effectifs autochtones sont nuls ou négligeables.

Étant donné ce fait (ou cette impression) démographique, il n'est pas surprenant que peu de conseils scolaires ou d'écoles déclarent avoir des programmes d'orientation conçus spécialement pour les élèves autochtones. En fait, dix

conseils scolaires seulement en avaient. En outre, aucune des descriptions détaillées des programmes au niveau des conseils scolaires et des écoles (ceux décrits comme «exemplaires» ou «efficaces») ne précisait qu'ils visaient particulièrement les élèves autochtones.

c) Les élèves issus de milieux culturels différents

En plus des autochtones, il y a les élèves issus d'un milieu culturel différent de la «culture d'enseignement», notamment les élèves immigrants et réfugiés et les élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français et/ou dont la culture d'origine n'est pas canadienne. Les personnes nouvellement arrivées au Canada ne cessent pas d'être des immigrants ou immigrantes après une certaine période. Au fur et à mesure qu'elles commencent à comprendre leur nouveau milieu et à s'y adapter, elles continuent à faire face aux mêmes problèmes bien qu'à un degré moindre. Les élèves nés au Canada de parents étrangers, surtout ceux et celles qui conservent des liens culturels étroits avec leur pays d'origine, éprouvent également des conflits culturels et une certaine confusion.

L'ignorance des valeurs et des comportements canadiens chez les parents immigrants peut creuser un fossé entre eux et leurs enfants, qui s'adaptent généralement plus vite qu'eux à la culture dominante. À cause de ce conflit culturel, les adolescentes et adolescents immigrants souvent ne peuvent pas aborder leurs problèmes ni leurs projets d'avenir chez eux.[53] Dans certaines cultures en dehors de l'Amérique du Nord, les parents n'ont pratiquement aucun contact avec l'école, sauf en cas de problème très grave. Les entrevues entre le personnel enseignant et les parents n'existent pas dans certains pays.

Les problèmes de langue rendent ces communications encore plus difficiles. Les parents immigrants ont donc tendance à ignorer tout des politiques et des activités de l'école et de ne pas s'en occuper.[54] L'ignorance explique aussi pourquoi ils peuvent ne pas conseiller leurs enfants en matière d'études ou exigent d'excellents résultats sans connaître la situation à l'école.[55] Le milieu scolaire de l'Ontario - son ambiance, la discipline qui y règne et les moyens de l'appliquer, le rôle du personnel enseignant et des élèves - est très différent de celui que beaucoup d'immigrants et d'immigrantes ont connu autrefois dans leur pays natal. Plus le fossé entre le foyer et l'école est large, plus il faut de programmes de transition faisant intervenir les parents. C'est l'exemple classique de la population à risque élevé, qui a besoin du même genre de programmes et d'aide spécialisée que les autres - mais dont le besoin est plus aigu.

d) Les élèves des régions rurales

Chez les élèves des régions rurales, l'éloignement constitue le principal obstacle à l'orientation et à la formation au choix d'une carrière. Il arrive souvent que ces élèves, surtout dans les régions éloignées, aient des débouchés très limités.[56] Leur univers souvent ne contient qu'une seule industrie (par exemple, les pêcheries, l'agriculture, l'exploitation forestière ou minière) ainsi que les petites entreprises qui desservent la collectivité. En outre, il n'y a habituellement pas d'établissement d'enseignement postsecondaire ou de formation à proximité[57]; les contacts sociaux sont homogènes et limités et il y a peu de possibilités de participer à des activités sociales et de loisirs[58].

Ce manque de variété dans la vie des élèves en milieu rural risque d'entraîner l'esprit de clocher (aucune notion au-delà de celles qui existent dans le milieu immédiat) ou un sentiment de désespoir et de frustration (un besoin irrésistible de s'échapper sans rapport avec la réalité).

Une étude qui couvrait entre autres la jeunesse rurale canadienne a constaté qu'un pourcentage supérieur d'élèves en milieu urbain qu'en milieu rural se considéraient bien informés sur la question de l'orientation. Les élèves du milieu urbain signalaient en priorité leur désir de fréquenter l'université, alors que ce n'était que la cinquième préoccupation des élèves ruraux. Les élèves des villes avaient noté que l'influence de l'orienteur ou l'orienteuse avait pesé davantage sur leur décision que cela n'avait été le cas pour les élèves à la campagne.[59]

En fait, la moitié de tous les conseils scolaires qui nous ont répondu ont signalé qu'ils prévoyaient des mesures de soutien pour les populations à risque élevé dans leurs programmes d'orientation, c'est-à-dire pour les élèves dont les résultats scolaires étaient faibles. Les programmes conçus pour des populations particulières dont le taux de réussite aux études secondaires est plus bas (les autochtones, les minorités culturelles, les élèves des régions rurales, les francophones) sont toutefois rares. Treize pour cent seulement des conseils scolaires ont déclaré en avoir et moins de 10 pour 100 des écoles les mettaient en oeuvre.

Au niveau des conseils scolaires, la prévention de l'abandon scolaire est la priorité des programmes d'orientation la plus citée (28 pour 100 des conseils). Viennent ensuite les programmes de transition. Il est possible que la prévention de l'abandon scolaire constitue en fait un but indirect de

bien des programmes de transition. Au niveau de l'école secondaire, trois quarts des répondantes et répondants ont déclaré qu'ils insistaient beaucoup sur le dépistage et le soutien des élèves à risque élevé - dans la moitié des écoles secondaires par des programmes spécialisés et dans un tiers, par des programmes spécialisés renforcés par une formation en cours d'emploi. Nombre des programmes efficaces décrits dans le présent rapport sont des exemples de programmes mixtes de transition et de prévention de l'abandon scolaire.

Les programmes d'orientation s'adressent de plus en plus à des groupes d'élèves, à des classes entières ou à des petits groupes créés pour aborder une question précise plutôt qu'à des élèves en particulier. En favorisant l'interaction entre les élèves en groupe, plutôt que la communication personnelle entre un ou une adulte et l'élève, les groupes procurent une ambiance de sécurité, où les élèves se sentent libres d'affronter leurs problèmes personnels. C'est particulièrement important pour les élèves du cycle intermédiaire dont le rendement scolaire est lié à l'épanouissement personnel.

Deux mises en garde s'imposent : tout d'abord, la recommandation habituelle d'aiguiller les élèves en difficulté vers d'autres organismes ne manque pas de bon sens, mais elle est inutile si ces organismes n'existent pas, s'ils ont des conditions d'admission excluant les élèves qui en ont besoin ou une liste d'attente extrêmement longue. En second lieu, et c'est très important pour comprendre le point de vue de l'orienteur ou de l'orienteuse, les programmes sur la toxicomanie et d'autres sujets du même genre sont aussi en quelque sorte des programmes de prévention de l'abandon scolaire. Entre la 9e année et le CPO, les orienteurs et

orienteuses s'efforcent avant tout d'aider les élèves à rester à l'école, où ils et elles peuvent poursuivre leurs études - et se préparer à une carrière.

5. LES PROGRAMMES D'ORIENTATION NE PEUVENT PAS ÊTRE MEILLEURS QUE LE PERSONNEL QUI LES ANIME ET LA MISSION QU'ON LUI CONFIE.

Nous vivons dans un monde en constante évolution et le domaine de l'orientation scolaire ne fait pas exception. La circulaire Les écoles de l'Ontario, qui met le programme d'orientation scolaire à la première place du programme des cycles intermédiaire et supérieur, n'a pas plus de six ans. La circulaire précédente sous-titrée La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, connue sous le nom de H.S.1, présentait l'orientation dans le 15e article (sur 17), où on la définissait brièvement et succinctement comme un service destiné à aider les élèves à choisir leurs cours et à conserver les dossiers scolaires. (On énumérait d'autres fonctions, mais sans élaborer.) En revanche, la circulaire Les écoles de l'Ontario fait état de la recherche sur les carrières, de la fonction d'enseignement des orienteurs et orienteuses et de leur rôle dans des «activités de consultation, de coordination et de liaison appropriées aux besoins de l'enseignement, de l'orientation de l'élève, du personnel et de la collectivité», c'est-à-dire un rôle beaucoup plus varié, essentiel et exigeant que celui décrit à la fin de l'ancienne circulaire.

Ce qui ressort de la recherche

On a effectué beaucoup de recherches et longuement réfléchi sur le rôle des orienteurs et orienteuses. Leur rôle est

important parce qu'il définit implicitement les programmes particuliers qui seront fournis sous l'égide du programme d'orientation comme éléments essentiels du programme scolaire. La confusion qui entoure ce rôle semble être attribuable aux raisons suivantes :

- la définition de rôles multiples et les préoccupations que suscite la portée du programme d'orientation (c'est-à-dire en particulier l'équilibre entre le counselling individuel et de groupe et entre le counselling personnel et l'orientation professionnelle);

- les attentes de l'administration, du personnel enseignant, des élèves, des parents et des orienteuses et orienteurs eux-mêmes, qui se conforment à cette définition de rôles multiples, même quand ceux-ci ne sont pas très réalistes;

- le rôle du programme d'orientation dans le contexte de l'école;

- le rôle de l'orientation à l'âge de l'information, âge où les données disponibles sont complexes, où les connaissances sont vite dépassées et où les attentes du système d'éducation changent constamment et restent assez floues;

- l'écart entre le mandat de la circulaire Les écoles de l'Ontario et Orientation 1984 et ce que les écoles et les sections d'orientation sont en mesure de faire (par exemple, le besoin de consacrer une bonne partie du temps à l'établissement des emplois du temps, à

l'annuaire de l'école et à d'autres fonctions administratives); le manque de ressources destinées aux enseignants et enseignantes pour bien mettre en oeuvre le programme d'orientation.

On s'accorde sur la **fonction de conseillers** des orienteurs et orienteuses, qui agissent à titre de personnes-ressources pour le personnel enseignant et l'administration [60] et sur la **fonction de coordination**, lorsqu'ils aiguillent les élèves vers d'autres organismes et établissements d'intervention[61].

On reconnaît également le rôle que jouent les orienteurs et orienteuses pour faciliter le processus de **formation au choix d'une carrière**, en dispensant par exemple des cours intégrés sur les métiers et professions et sur ce qu'il faut savoir pour se préparer à la vie professionnelle[62].

S'il est vrai que les ouvrages de recherche ne traitent pas en détail du rôle des orienteurs et orienteuses dans **l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes d'études** (peut-être parce qu'on considère l'orientation comme une fonction relativement nouvelle), la plupart des auteurs et auteures[63] considèrent ce rôle légitime.

La plupart reconnaissent que les orienteurs et orienteuses doivent offrir du **counselling** aussi bien sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Cependant, beaucoup estiment qu'il faudrait mettre davantage l'accent sur le travail en groupe plutôt que sur les entrevues personnelles, qu'il s'agisse de groupes d'élèves ayant un problème de toxicomanie (programme spécialisé) ou de groupes d'élèves apprenant les techniques de recherche systématique d'un emploi ou les techniques d'entrevue (formation au choix d'une carrière). Il

ne fait aucun doute que le counselling de groupe est de par sa nature davantage axé sur la prévention et qu'il permet également aux orienteurs et orienteuses de s'occuper d'un plus grand nombre d'élèves de façon productive[64].

Les études qui ont été effectuées récemment démontrent la confusion qui règne quant au rôle des orienteurs et orienteuses. King[65] oppose leurs deux fonctions distinctes. Ils orientent les élèves, en leur fournissant des renseignements sur les cours et le choix d'une carrière, et ils s'occupent de conseiller les élèves (individuellement ou en groupe) qui ont des problèmes personnels. C'est cette dualité qui, selon King, est responsable de la confusion et qui entraîne un déséquilibre dans la mise en oeuvre des deux fonctions.

Dans une conversation avec les porte-parole de l'American School Counsellor Association, Bailey[66] a constaté que le rôle des orienteuses et orienteurs comme éducateurs ou comme professionnels de la santé mentale faisait l'objet d'opinions contradictoires. Il rapporte que la plupart des membres de cette association professionnelle estiment que le rôle des orienteuses et orienteurs regroupe les deux fonctions : «Les écoles élémentaires sont des établissements d'enseignement où les orienteuses et orienteurs mettent en relief les questions de santé mentale et d'éducation de l'affectivité.»

En parlant de l'orientation scolaire dans la ville de New York, des spécialistes font état des changements «draconiens» que l'orientation a subis depuis les années 1960[67], changements causés par la nécessité de fournir des services sociaux aux élèves (par exemple, sur la toxicomanie, la dépression, la grossesse des adolescentes, le stress de la vie

de famille). Or, la prestation de ces services ne devrait pas, selon eux, abolir le besoin de counselling sur le plan des études et des professions.

Aubrey corrobore [68]:

> Les orienteuses et orienteurs sont bien placés aussi pour aborder le programme scolaire dans des domaines comme la solution des problèmes et les techniques de prise de décisions, la connaissance de soi (aptitudes et goûts), la toxicomanie, la condition féminine, la formation au choix d'une carrière, l'apprentissage des relations humaines, la morale et l'instruction civique et bien d'autres domaines [...] L'efficacité de l'intervention des orienteuses et orienteurs serait nettement accrue si l'on faisait véritablement le lien entre le counselling et la compréhension du développement humain. Je propose sept domaines de spécialisation que les orienteuses et orienteurs pourraient acquérir en temps voulu (et dans certains cas, ils l'ont déjà fait), qui les rendraient indispensables dans les écoles : la compréhension du développement humain, le perfectionnement professionnel, la dynamique de groupe, la théorie de l'apprentissage, les climats de l'école, l'écologie humaine et les aptitudes aux relations avec les autres.

En résumé, les ouvrages insistent beaucoup sur le rôle des orienteuses et orienteurs et sur le besoin de le clarifier. On s'interroge parfois sur les fonctions que les orienteuses et orienteurs devraient remplir par rapport à ce qu'on exige d'eux; cela apparaît également dans les thèmes que nous avons abordés auparavant à propos de la planification. Voici une définition globale du rôle des orienteuses et orienteurs :

- Les orienteuses et orienteurs sont des conseillers (ils se livrent à des activités d'intervention et de prévention, en privilégiant les activités de groupe).

- Les orienteuses et orienteurs sont des experts (ils collaborent avec le personnel enseignant et l'administration pour élaborer des programmes d'orientation intégrés au programme scolaire).

- Les orienteuses et orienteurs sont des coordonnateurs (ils recommandent un aiguillage vers d'autres organismes et services aux élèves ayant des difficultés d'ordre social et personnel; ils assurent la liaison entre les écoles pépinières et les établissements suivants, par exemple pour les programmes de transition).

- Les orienteuses et orienteurs sont des spécialistes du programme d'études (enseignement, fonction d'information; ils facilitent l'intégration du programme scolaire, y compris la rédaction des programmes; ils travaillent souvent en équipe avec le professeur ou la professeure d'une matière).

On semble reconnaître que tout ce qui précède fait véritablement partie de la fonction d'orientation. Cependant, on n'est pas toujours d'accord sur la place respective des quatre domaines. Par exemple, la décision d'accorder plus ou moins d'importance aux consultations individuelles peut provoquer des frictions parmi le personnel d'une école.

L'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario

En Ontario, en 1990, la plupart des écoles élémentaires n'ont pas d'orienteurs ou orienteuses à temps plein. Parmi nos écoles répondantes au niveau de la 7e et de la 8e année, 9 pour 100 seulement ont signalé avoir un ou deux orienteurs ou orienteuses à plein temps et 21 pour 100 avaient un ou deux orienteurs ou orienteuses à temps partiel. La majorité des autres programmes au palier élémentaire (près des deux tiers) confiaient au personnel enseignant et à l'administration le soin de dispenser le programme d'orientation.

Au palier secondaire, nous retrouvons dans plus de 90 pour 100 des écoles accueillant les élèves de la 9e à la 12e année/CPO des orienteurs et orienteuses à temps plein ainsi que des chefs de section d'orientation à temps plein. Cependant, parmi les écoles qui ont participé au sondage, une sur vingt avait des orienteurs ou orienteuses à temps partiel seulement; ce nombre risque d'être beaucoup plus élevé chez les écoles qui n'ont pas pris part au sondage et qui comprennent sans doute un grand nombre de petites écoles ou d'écoles relevant d'un très petit conseil scolaire. Treize pour cent des programmes de 9e année se donnent dans des écoles (y compris les écoles intermédiaires) qui n'ont pas de personnel affecté à l'orientation à temps plein.

Lorsqu'on examine le mandat du personnel d'orientation, on constate que la fonction administrative occupe une place importante. Lorsqu'on a demandé aux orienteuses et orienteurs combien de temps ils consacraient aux fonctions administratives, 41 pour 100 des répondants et répondantes des écoles élémentaires ont répondu aucun - pour la simple raison que les enseignants et enseignantes de la classe s'occupent

d'orientation plus que tout autre groupe au niveau de la 7e et de la 8e année. Le personnel d'orientation des écoles élémentaires consacrait en moyenne 15 pour 100 de son temps aux fonctions administratives. Cependant, moins de la moitié (40 pour 100) reconnaissaient que «dans l'ensemble, les orienteuses et orienteurs de cette école s'estiment satisfaits de leur rôle dans la mise en oeuvre du programme d'orientation». Et plus d'un tiers estimaient qu'ils pourraient améliorer le programme d'orientation s'ils étaient libres d'employer leur temps autrement.

En revanche, au palier secondaire, un seul orienteur sur 310 a signalé qu'il ne consacrait pas de temps aux fonctions administratives. Les autres ont noté qu'ils ou elles consacraient en moyenne 33 pour 100 de leur temps aux fonctions administratives - un tiers, ou la même proportion que le personnel d'orientation au niveau du conseil scolaire. La moitié des répondantes et répondants au palier secondaire ont dit qu'ils aimeraient employer différemment le temps des orienteurs et orienteuses. Cependant, 70 pour 100 trouvent que les orienteuses et orienteurs de leur école sont généralement satisfaits de leur rôle dans la mise en oeuvre des programmes.

Les personnes qui ont participé à notre enquête ont déclaré qu'il n'y avait pas assez d'orienteurs et orienteuses à plein temps dans leur école. Deux tiers d'entre elles jugeaient que c'était le principal obstacle à l'amélioration de leur programme, le second étant la nécessité d'accroître les possibilités de formation en cours d'emploi pour les aider à mieux s'acquitter de leur mission. La plupart estimaient que les possibilités de formation en cours d'emploi offertes par leur école étaient insuffisantes pour les aider à élaborer des

programmes de transition, des programmes de prévention de l'abandon scolaire et des programmes d'orientation professionnelle et d'information sur le marché du travail. Ces besoins étaient plus prononcés au niveau de la 7e et de la 8e année, mais la plupart des répondants et répondantes de la 9e année ont également mentionné la nécessité d'une formation en cours d'emploi. Il n'est pas étonnant, vu le vieillissement du corps enseignant formé il y a plusieurs décennies, que les enseignants et enseignantes ressentent le besoin d'une formation plus poussée pour s'acquitter des fonctions toujours croissantes de l'orientation. Les conseils scolaires fournissent une certaine aide, ainsi que les rares centres d'information sur les carrières de la province. Certains des programmes décrits par les conseils scolaires pour le perfectionnement professionnel sont fouillés et bien organisés. On note cependant une forte demande d'aide supplémentaire pour bien s'acquitter de la tâche.

Le résultat le plus encourageant de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario, c'est peut-être de voir que tout ce que nous savons d'une bonne orientation se retrouve plus souvent dans les écoles et les conseils scolaires qui ont créé des activités, des ressources et des programmes particuliers qu'ils estiment efficaces. C'est-à-dire, lorsqu'on considère l'effort entrepris par les écoles qui ont décidé de décrire un programme efficace précis qui s'inscrit dans le programme scolaire, on constate que le programme d'orientation global est plus étoffé. De bonnes structures facilitent de bons programmes. On en trouvera la preuve plus loin.

6. DES PROGRAMMES D'ORIENTATION SAINS INSCRITS DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE SE SOLDENT PAR DES ACTIVITÉS EFFICACES DANS CE DOMAINE.

Lorsqu'on compare les caractéristiques des programmes d'orientation des 565 écoles qui ont décrit en détail un programme particulièrement efficace à celles des programmes d'orientation des 616 écoles qui ne l'ont pas fait, on relève les différences suivantes* :

- Les programmes ont plus de chances d'avoir des buts et des objectifs écrits et reconnus.

- Il y a plus de chances que le programme fasse l'objet, chaque année, d'un processus formel de planification, d'évaluation et de révision au niveau de l'école (et pas seulement de la section d'orientation).

- Les orienteurs et orienteuses participent davantage à la planification collaborative du programme, de même que les élèves.

- Le programme est plus souvent lié à l'enseignement du programme scolaire.

- Le programme dépend moins des enseignantes et enseignants comme uniques agents de mise en oeuvre, mais un plus grand nombre y participent globalement.

---

*Toutes les différences que nous signalons ici entre les deux groupes d'écoles sont statistiquement significatives, généralement à un niveau de 0,1 à 0,001.

- Le programme insiste un peu plus (de façon significative, cependant) sur la prévention.
- Les politiques du conseil scolaire sont plus souvent mises en pratique au niveau de l'école.
- Les programmes scolaires ont plus d'influence sur les politiques et l'orientation du conseil scolaire.
- Les orienteurs et orienteuses et le personnel enseignant ont reçu une formation pratique en cours d'emploi plus poussée.
- Les possibilités de formation en cours d'emploi sont plus nombreuses pour les orienteurs et orienteuses et le personnel enseignant.
- Les orienteuses et orienteurs se déclarent plus satisfaits de leur rôle dans la mise en oeuvre des programmes.
- Les enseignantes et enseignants se déclarent plus satisfaits de leur rôle dans la mise en oeuvre des programmes d'orientation.
- Le rôle essentiel du programme d'orientation a plus de chances d'être reconnu comme légitime par le reste du personnel de l'école.
- On considère plus souvent que le programme d'orientation joue un rôle essentiel dans l'école.
- Le reste du personnel de l'école estime plus souvent que le programme d'orientation est légitime et efficace.

- On considère plus souvent que la formation au choix d'une carrière constitue un élément important du programme d'orientation de l'école. L'ensemble du personnel la considère également plus importante.

- On déclare plus souvent que les ressources sont suffisantes pour permettre aux enseignants et enseignantes d'intégrer la formation au choix d'une carrière à l'enseignement des autres matières au programme.

- On consulte plus souvent les élèves pour savoir ce qu'ils ou elles attendent du programme d'orientation.

- Le programme d'orientation atteint une proportion plus élevée des élèves.

Cette liste impressionnante de caractéristiques s'applique aux écoles où les responsables de la mise en oeuvre du programme d'orientation estiment que leur programme offre au moins une ressource ou activité spécifique qui est véritablement efficace pour les élèves. Il semble évident que ces écoles, qui représentent près de la moitié (48 pour 100) de toutes les écoles qui ont participé à notre enquête, incorporent les qualités reconnues d'une bonne planification, élaboration et mise en oeuvre des programmes dans leur action globale. Leurs objectifs sont clairs et elles examinent régulièrement les progrès réalisés dans le cadre des objectifs globaux et du programme scolaire de l'école. Les orienteurs et orienteuses, l'administration, le personnel enseignant et les élèves collaborent pour planifier et mettre en oeuvre des programmes qui sont intégrés au programme scolaire. Tous ensemble, ils ont attribué à l'orientation et à la formation au choix d'une carrière un rôle essentiel et respecté qui

s'inscrit dans la structure globale de l'école. Le programme particulier qu'ils ont choisi de décrire comme efficace n'est pas un feu de paille; c'est l'aboutissement naturel d'un programme global d'orientation qui porte toutes les marques de l'excellence.

ORIENTATION ET FORMATION AU CHOIX D'UNE CARRIÈRE CHEZ LES FRANCO-ONTARIENS ET FRANCO-ONTARIENNES

La première école de l'Ontario était une école paroissiale de langue française, située à L'Assomption du Détroit (aujourd'hui Windsor). Sa fondation, en 1786, précéda de cinq ans la création du Bas-Canada et du Haut-Canada. La clause de la Loi sur l'éducation instituant les «écoles séparées», adoptée en 1841, garantissait les droits des minorités religieuses. La majorité des francophones étant catholiques, l'histoire de l'enseignement en français en Ontario, aux paliers élémentaire et secondaire, a été étroitement liée à celle des écoles séparées de la province.[69]

Vers la fin des années 1800, l'interdiction d'enseigner en français dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario, sauf pour les élèves de première année ne connaissant pas l'anglais, marqua le début d'une «période sombre» dans la province. Alors que l'enseignement en français au palier élémentaire fut officiellement rétabli au cours des années 1920, ce n'est qu'en 1963 que les écoles séparées, dont plusieurs étaient de langue française, obtinrent d'être financées par l'État. Avant 1968, cependant, ce financement ne couvrait pas les cours supérieurs à la 10e année. Seules les écoles privées pouvaient offrir l'enseignement jusqu'à la fin du secondaire. Et seuls les élèves dont les parents avaient les moyens de payer des frais de scolarité, bien que ceux-ci fussent fortement subventionnés par les ordres religieux, avaient accès à l'enseignement secondaire. Comme ces écoles privées ne disposaient pas de l'équipement requis pour offrir l'enseignement technique, ces options n'étaient pas offertes. Les laboratoires de science étaient eux aussi

généralement inadéquats. Ces deux facteurs ont donné lieu à l'actuelle sous-représentation des Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes dans ces domaines.

En 1968, le financement des écoles publiques élémentaires de langue française fut assuré grâce à l'adoption des projets de loi 140 et 141. Les couvents et collèges fermèrent leurs portes ou furent transformés en écoles publiques. Les élèves franco-ontariens fréquentaient d'abord l'école séparée au palier élémentaire et passaient ensuite à une école du système public au palier secondaire. Ce passage d'un système scolaire à un autre n'était pas sans créer de sérieux problèmes, lesquels n'ont été résolus que par les mesures législatives assurant le plein financement des écoles séparées et garantissant aux Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes des droits exclusifs sur l'administration de leurs écoles.

En 1984, certaines dispositions de la Loi sur l'éducation régissant l'enseignement en français dans la province ont été infirmées lorsqu'elles ont été interprétées comme contrevenant à la Charte canadienne des droits et libertés. Depuis, les élèves francophones n'ont plus à fréquenter une école secondaire de langue anglaise; ils et elles peuvent désormais faire leurs études secondaires dans le même système que celui de leur enseignement élémentaire. Les Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens ont maintenant acquis un accès assuré à l'enseignement dans leur propre langue et administrent eux-mêmes leurs écoles.[70]

Ce bref historique aide à comprendre l'état actuel de l'orientation et de la formation au choix d'une carrière chez les élèves francophones. Vu l'évolution de l'enseignement en français en Ontario, les besoins des francophones se comparent à ceux de toute minorité ayant subi des préjudices : la parité

demeure un but à atteindre alors que les éducateurs et éducatrices s'efforcent d'assurer l'égalité d'accès à une éducation où sont reconnus les besoins particuliers des Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes.

Les facteurs démographiques et culturels

En 1987, selon les chiffres fournis par le ministère de l'Éducation, 94 186 élèves francophones fréquentaient les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario. Les conseils scolaires qui ont participé à notre enquête ont rapporté que 27 713 élèves francophones étaient inscrits sur leurs listes (dont plus des trois quarts dans les écoles de langue française). Notre échantillon représente donc 29 pour 100 de l'ensemble (d'après les chiffres de 1987). La plupart des conseils répondants ont déclaré desservir moins de 1 000 élèves francophones. Sur les 34 conseils qui ont fourni le nombre de leurs élèves francophones, près de la moité en avaient moins de 200. Environ 100 écoles de langue anglaise comptaient 25 élèves francophones ou plus. De plus, 211 écoles de langue anglaise, dont 60 pour 100 du palier élémentaire et 40 pour 100 du palier secondaire, ont déclaré offrir des programmes d'immersion française.

Par ailleurs, 11 conseils scolaires dispensaient des programmes d'orientation en français, 12 possédaient de la documentation en français et 10 offraient une formation en cours d'emploi à leur personnel oeuvrant auprès d'élèves francophones.

La mission explicite d'une école de langue française doit être de promouvoir et de maintenir l'intégrité culturelle des élèves francophones. L'orienteur ou l'orienteuse, ainsi que tous les enseignants et enseignantes de l'école, joue un rôle

capital dans l'exécution de cette mission. En outre, les programmes d'orientation doivent aider à répondre aux besoins particuliers des élèves comme membres d'une minorité indigène canadienne :

> [...] afin d'assurer l'égalité des chances aux élèves des classes de langue française [...] [et de] garantir aux élèves des régions éloignées vivant dans les petites agglomérations francophones un niveau de services comparable à celui que reçoivent leurs homologues anglophones[71].

Il n'existe que très peu de documentation qui expose de façon explicite les réalités de l'orientation et de la formation au choix d'une carrière chez les francophones de l'Ontario. Cependant, l'examen des programmes scolaires en français et des recherches disponibles soulève des questions d'un intérêt particulier pour les francophones.

En un sens, évidemment, les élèves francophones du cycle intermédiaire ont les mêmes besoins que les élèves anglophones du même niveau. Les directives ministérielles énoncées dans Orientation 1984 s'appliquent à tous les élèves des cycles intermédiaire et supérieur des écoles publiques et séparées de l'Ontario, quelle que soit leur langue maternelle. Les jeunes francophones éprouvent les mêmes besoins personnels, sociaux et développementaux que tout adolescent ou adolescente dans les années de transition.

Au-delà de ces besoins identiques et des questions qui dépassent le cadre de l'éducation, telles les conséquences de l'assimilation linguistique et la préservation de l'identité culturelle, le parachèvement du cours secondaire ainsi que les

aspirations professionnelles et la poursuite des études requises à leur réalisation demeurent des sujets de préoccupation. Une plus faible proportion d'élèves francophones se rendent à l'université, et les francophones abandonnent les études secondaires pour des raisons différentes et selon des profils différents de ceux de leurs homologues anglophones[72].

Selon Quirouette, dont les travaux ont porté surtout sur l'identification hâtive des décrocheuses et décrocheurs éventuels parmi les élèves francophones des 9e et 10e années, le taux d'abandon scolaire chez les élèves des écoles secondaires de l'Ontario se situe entre 30 et 33 pour 100, tandis que chez les élèves francophones identifiés comme décrocheuses et décrocheurs éventuels, ce taux est de 38 pour 100 en 10e année et de 29 pour 100 en 9e année[73]. Dans les cas observés d'abandon scolaire, l'âge médian des décrocheurs et décrocheuses est de 16,6 ans et leur niveau médian de scolarité est la 11e année[74]. Dans le cas des francophones, ces chiffres sont à peu près les mêmes (16.8 ans et 11e année). Comme c'est le cas pour l'ensemble des élèves de la province[75], il y a plus de garçons que de filles francophones qui décrochent et le taux d'abandon scolaire est plus élevé chez les élèves qui suivent les cours du niveau général[76].

Toutefois, si l'on recense leur âge, 42 pour 100 des décrocheurs et décrocheuses francophones quittent après la 9e année, contre 30 pour 100 à l'échelle de l'Ontario[77]. En d'autres mots, alors que le taux, le sexe et le niveau de scolarité des abandons scolaires prématurés chez les francophones sont semblables aux données correspondantes couvrant l'ensemble de la province, il se peut que les élèves francophones prennent du retard plus tôt dans le travail scolaire et soient moins aptes à réussir la transition à

l'école secondaire. D'où l'importance d'une identification hâtive de ces élèves et la nécessité de leur offrir des programmes d'orientation et de transition positifs, détaillés et complets.

Dans ses études longitudinales sur le maintien dans les écoles de langue française, Ellis[78] a constaté qu'à leur arrivée en 9e année, 90 pour 100 des élèves espéraient obtenir au moins un diplôme de 12e année. On y réussissait dans une proportion de 57 pour 100 et 18 pour 100 terminaient leur 13e année. Chez les élèves franco-ontariens, les garçons avaient 50 pour 100 plus de chances que les filles de commencer une 13e année et 20 pour 100 plus de chances de fréquenter un collège communautaire. Il faut ajouter, cependant, que ces données datent d'environ 14 ans et ne correspondent peut-être plus à la situation actuelle des jeunes Franco-ontariennes.

Les orienteuses et orienteurs sont des personnes clés pour identifier les décrocheuses et décrocheurs éventuels (par ex., en s'inspirant de l'enquête mise au point par Quirouette dans le cadre de ses travaux de recherche déjà mentionnés[79]) et les aider à réussir, à préciser les objectifs scolaires et professionnels qui leur conviennent et à persévérer à l'école. Dans l'étude qu'il a menée sur l'ensemble de la province de l'Ontario, Sullivan a considéré les circonstances que les décrocheurs et décrocheuses ont avancées comme facteurs qui auraient peut-être pu les convaincre de demeurer aux études. Alors que 60 pour 100 de son échantillon représentant toute la province (dont 66 pour 100 étaient des garçons et 55 pour 100 des filles) ont déclaré qu'«aucune intervention ou circonstance ne les aurait persuadés de demeurer à l'école», 72 pour 100 des Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes étaient de cet avis, avec peu de différence entre les garçons et les

filles.[80] Les facteurs possibles de persuasion étaient reliés à l'école, à l'orientation, à l'année d'étude, à la famille, à la situation financière ou à d'autres considérations. Les Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes ont invoqué l'intervention des orienteurs et orienteuses comme le facteur le plus important : 21 pour 100 des décrocheurs et décrocheuses francophones, contre 17 pour 100 à l'échelle de la province, ont déclaré que les activités reliées à l'orientation, autant pour le counselling éducationnel que pour le counselling professionnel, les auraient peut-être persuadés de demeurer à l'école.[81] Les élèves francophones étaient moins susceptibles que les élèves anglophones d'invoquer des facteurs d'ordre scolaire (par opposition à ceux reliés au travail) comme leur principale raison pour quitter l'école, mais étaient un peu plus susceptibles d'invoquer l'orientation dispensée à l'école comme facteur qui aurait pu les faire revenir sur leur décision de quitter l'école.

La formation au choix d'une carrière

Encore ici, il n'existe que très peu de documentation sur la formation des élèves francophones de l'Ontario au choix d'une carrière. Au niveau des politiques, le programme-cadre Anglais/English, cycles intermédiaire et supérieur, 1985[82] du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ainsi que d'autres programmes-cadres issus des directives proposées dans Les écoles de l'Ontario, appuient explicitement le mandat formulé dans Orientation 1984[83] enjoignant tout le personnel de l'école à se partager la responsabilité de dispenser les programmes d'orientation de leur établissement :

> Bien que l'orienteur continuera de représenter la source d'information détaillée sur les

> occasions de carrières, les enseignants en salle de classe peuvent aider dans cette tâche en portant à l'attention de leurs élèves les rapports pouvant exister entre certaines matières scolaires et telle profession ou tel groupe particulier de professions. Chaque matière exige des élèves diverses aptitudes, attitudes et habitudes de travail qui lui sont particulières. Il importe que les élèves préoccupés à dresser des plans de carrière soient conscients de ce fait, afin de mieux pouvoir évaluer leurs forces et leurs faiblesses.[84]

L'insuffisance de documentation appropriée en français sur la formation au choix d'une carrière a rendu difficile l'exécution de cette tâche.

Les orienteurs et orienteuses oeuvrant auprès d'élèves francophones encore au début de l'adolescence devraient se préoccuper, dès leur entrée à l'école secondaire, de leur degré de maturité touchant le choix d'une carrière. À titre d'exemple, les auteures de deux études longitudinales ont constaté un faible niveau d'aspiration à une carrière, en particulier chez les filles. La plupart des participantes et participants à l'étude d'Ellis[85] (qui ont été questionnés à l'âge de 18 ou de 19 ans après avoir quitté l'école) «ont jugé leurs emplois [actuels] uniquement d'après les avantages qu'ils en retiraient à court terme». Comme nous n'avons pas de données plus récentes traitant spécifiquement des filles francophones, il est difficile de déterminer si les aspirations professionnelles des filles se sont modifiées au cours de la dernière décennie. Karp[86] constate également que «les décrocheurs et décrocheuses francophones ont plus tendance que les anglophones à considérer que les occasions de

promotion dans leur carrière ont été limitées par le fait qu'ils n'ont pas reçu de diplôme».

La réalité du marché du travail anglophone peut également présenter des difficultés pour les Franco-Ontariennes et Franco-Ontariens, surtout pour ceux qui n'habitent pas les régions francophones de la province et sont néanmoins déterminés à préserver leur culture et leur langue. On rapporte dans une étude[87] que parmi les personnes participantes qui ont dû déménager pour trouver un emploi, sans considération du niveau scolaire qu'elles avaient atteint, seulement quelques-unes se sont rendues dans des régions francophones. Lorsqu'une localité ne peut offrir d'emplois où l'on travaille en français, les élèves francophones des 7e et 8e années auront rarement l'occasion de s'enquérir au sujet de la disponibilité des emplois recherchés et de participer à des activités de recherche sur les carrières (telles les visites de postes de travail et la venue de conférenciers et conférencières).

Les ressources et la documentation

Le gouvernement fédéral demeure la meilleure source de documentation en français continuellement disponible sur les carrières. Seulement un minimum de documentation et de ressources didactiques (y compris le matériel scolaire, les textes et les moyens audiovisuels) n'est disponible en français, en Ontario, tant pour l'orientation et la formation au choix d'une carrière que pour l'enseignement du programme scolaire.[88]

La situation semble toutefois s'améliorer. Ainsi, alors qu'aucune des 26 entrées de la Circulaire 14 pour l'orientation au cycle intermédiaire en 1976 et qu'aucune des 20 entrées en 1981 n'était en français, 5 des 22 entrées

en 1990 le sont[89]. Depuis plus d'une décennie, le programme informatisé d'information sur les carrières offert par le Service informatique d'orientation scolaire (SIOS) est disponible en français. Les descriptions de postes et la documentation à l'intention des orienteurs et orienteuses sont en tous points comparables dans les versions anglaise et française[90]. Ce programme est un outil indispensable pour les activités reliées à la recherche sur les carrières.

Un examen d'articles et de documentation sur l'élaboration de programmes d'orientation révèle qu'une faible proportion seulement sont d'origine ontarienne. Les ouvrages trouvés, la plupart produits au Québec, portent notamment sur la connaissance de soi et l'établissement des objectifs[91], les programmes destinés aux élèves féminins du secondaire touchant les emplois non traditionnels, y compris les programmes entre pairs[92], les méthodes d'intervention pour aider les filles à explorer les carrières en mathématique[93] et la prévention des abandons scolaires[94]. On y trouve également un texte rédigé à l'intention des élèves âgés de 12 à 18 ans et visant à stimuler la discussion sur le suicide[95]. Quelques ouvrages sur des carrières particulières, telles l'agriculture, la coiffure, le dessin technique et l'informatique sont également disponibles[96].

Vers la fin des années soixante-dix, deux programmes ont été établis en Ontario afin de corriger l'inégalité que représente le manque de ressources didactiques en français[97] :

- une caisse «francophone» visant à encourager la préparation de manuels scolaires en français;
- le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques à Ottawa[98], dont le mandat consiste à reproduire et à

> vendre au prix coûtant, aux écoles de langue française de l'Ontario, du matériel didactique en français produit dans la province et comprenant, entre autres, des guides de l'enseignant ou l'enseignante, des programmes d'études, des livres d'exercices et autre matériel pédagogique.

Comme résultat de ces initiatives et d'actions connexes (par exemple, l'utilisation de la technologie la plus à jour dans les écoles de langue française), la documentation et les ressources pédagogiques disponibles aux élèves francophones continuent d'augmenter, bien que lentement.

L'Association consultative de documentation professionnelle[99] énumère 15 ouvrages de documentation sur les carrières en français s'adressant aux élèves du secondaire et aux adultes. Dans l'édition de 1990 de sa publication Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, le ministère de l'Éducation de l'Ontario[100] dresse une liste de 60 modèles de programmes conçus pour traiter du maintien et de la transition des élèves au cours de leurs années d'études aux cycles intermédiaire et supérieur. Parmi ces programmes, 17 (28 pour 100) sont en français. Quirouette[101], pour sa part, propose des activités d'orientation telles que le mentorat et le counselling particulier et en équipe, en appuyant sur l'importance d'une «stratégie structurée d'intervention».

Alors que les ressources pédagogiques en français pour l'orientation et la formation au choix d'une carrière continuent de s'accroître, il sera important que cette documentation vise à répondre aux besoins particuliers des francophones. Considérant que plusieurs écoles de langue française sont dans des régions rurales et isolées, les

ouvrages doivent être adaptés de manière à refléter la vie quotidienne des élèves. La création de textes originaux doit aussi demeurer une préoccupation prioritaire afin que les élèves francophones puissent bénéficier d'une documentation appropriée et de haute qualité.

Lors de notre enquête, 11 des 67 conseils scolaires consultés et un bon nombre d'écoles ont déclaré avoir des programmes spéciaux pour répondre aux besoins des élèves francophones. Plusieurs offraient de la documentation en français et des programmes de formation en cours d'emploi pour les appuyer.

Une façon pour les écoles de s'occuper des minorités culturelles et linguistiques consiste à offrir des programmes d'entraide et de mentorat où les élèves sont regroupés selon leur langue et leur culture. Ainsi, dans une certaine école secondaire, un programme de transition de la 8e à la 9e année est donné à l'aide de documentation en français et en anglais et un programme de mentorat avec des mentors francophones et anglophones est offert aux élèves identifiés comme étant vulnérables (par ex., les élèves confiés au comité d'identification, de placement et de révision).

Le perfectionnement professionnel et les besoins en personnel

La plupart des rares ouvrages de documentation que l'on peut trouver sur le perfectionnement professionnel des orienteurs et orienteuses francophones au cycle intermédiaire s'appliquent à combler les mêmes besoins qu'éprouvent de leur côté les orienteurs et orienteuses anglophones, par ex., comment faire face aux exigences de la tâche tout en étant surchargés[102], les méthodes pour encourager les carrières non traditionnelles chez les filles[103] et le remplacement d'une

orientation fondée sur la psychométrie[104]. Bien que les orienteuses et orienteurs franco-ontariens aient des préoccupations particulières à leur population minoritaire, il ne semble pas y avoir de différences notables dans les tâches essentielles que comporte le prestation des programmes anglais et français d'orientation et de formation au choix d'une carrière.

Nous avons identifié trois domaines particuliers de besoins relativement à l'orientation et à la formation au choix d'une carrière chez les francophones au palier intermédiaire, dont chacun a des répercussions sur le perfectionnement professionnel : la nécessité de porter une attention particulière aux décrocheuses et décrocheurs éventuels, le besoin de programmes appropriés de formation au choix d'une carrière, en particulier de programmes d'enseignement fondé sur l'expérience à l'intention des élèves francophones vivant dans des régions isolées non francophones, et le besoin de documentation et de ressources pédagogiques rédigées en français et produites sur place.

D'une façon plus générale, dans un exposé sur la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants et enseignantes francophones des années de transition, Hargreaves et Earl[105] ont signalé divers besoins à remplir afin que les objectifs tant pédagogiques que culturels puissent être atteints :

- insister sur l'apprentissage de la langue dans tous les cours du programme au palier élémentaire afin de relever l'efficacité de l'enseignement du français et le degré de compétence dans cette matière;

- appuyer sur le processus d'apprentissage plutôt que sur son contenu;

- accorder la priorité à la préparation à une carrière;
- enrichir les méthodes d'enseignement;
- reconnaître le parler franco-ontarien comme un «système linguistique authentique» et légitime.

Bien que ces recommandations puissent paraître passablement éloignées des besoins des orienteurs et orienteuses en matière de perfectionnement professionnel, elles sont toutes reliées au vaste rôle d'intégration de toutes les activités scolaires assumé par la section d'orientation de l'école.

En outre, il est essentiel qu'une «équipe de fonctionnaires francophones» soit maintenue aux plus hauts échelons du personnel permanent responsable de l'élaboration des politiques en matière d'éducation non seulement afin d'appuyer les objectifs de l'orientation et de la formation au choix d'une carrière, mais aussi pour atteindre les objectifs de l'éducation des élèves francophones dans tous les sujets[106]:

> Afin que soient accordées à tous des chances égales en matière d'éducation, on ne saurait trop insister sur la nécessité d'un engagement à embaucher des hauts fonctionnaires francophones pour des fonctions particulières, car il est fréquent qu'une vacance aboutisse non pas à la diminution d'un service, mais à l'absence totale de ce service pour la communauté francophone.

Les répercussions

Hargreaves et Earl[107] sont d'avis que, grâce à la possibilité qui leur est offerte de suivre leur cours

secondaire en français, les élèves francophones de l'Ontario «sont maintenant davantage assurés d'une continuité du travail d'implantation de leur culture dans leurs écoles qu'ils ne l'étaient lorsqu'ils se voyaient généralement contraints de passer d'un système d'enseignement à un autre et souvent d'une langue d'enseignement à une autre.»

Dans l'hypothèse d'un engagement de temps et de ressources suffisantes à tous les paliers du système d'enseignement, cette évolution positive peut être étayée en augmentant la quantité et en améliorant la qualité des ressources disponibles. Le fait qu'autant de ressources et de programmes de qualité soient maintenant disponibles en français pour les fins de l'orientation est une démonstration de cette résolution.

CONCLUSION

Une école qui va de la maternelle à la 8e année a décidé de créer des groupes d'encadrement par l'enseignant ou l'enseignante et un programme de mentorat pour ses élèves de la 6e, 7e et 8e année. Tous les enseignants et enseignantes de l'école se sont vu attribuer un groupe de 10 élèves qu'ils voient deux fois par semaine pendant 50 minutes. Le but est de créer une atmosphère amicale où les élèves se sentent estimés et peuvent parler librement des choses qui les préoccupent à l'école ou dans leur vie de jeunes adolescents ou adolescentes. Le personnel a fort bien accueilli l'idée d'un programme de mentorat sous la direction d'un directeur d'école dynamique. Les enseignantes et enseignants s'efforcent de le mettre en oeuvre de manière satisfaisante. Ils doivent cependant surmonter leur réticence initiale et apprendre à animer une discussion de groupe pendant près d'une heure. De quoi vont-ils parler? Quel plan faut-il suivre? Comment faire pour mettre les élèves à l'aise dans le groupe? Comment savoir si cela marche? Il n'est pas étonnant que beaucoup d'enseignantes et enseignants ne se sentent pas à l'aise, car ils ont reçu une formation insuffisante ou n'ont pas assez d'expérience. Même s'ils savent très bien comment occuper les élèves de façon productive pendant une heure dans un cours de maths ou de géographie, ils n'ont jamais été entraînés ou appelés à diriger une discussion à bâtons rompus sur un sujet général. Les orienteuses et orienteurs ont reçu cette formation et ceux qui réussissent le mieux l'exercent depuis des années.

En collaboration avec le personnel enseignant et le personnel de soutien comme les travailleuses et travailleurs sociaux et les psychologues, l'orienteur ou l'orienteuse peut

aider le personnel à assumer ses responsabilités dans des domaines que l'on estime importants pour l'école : les discussions et l'apprentissage axés sur l'élève (à propos des études et d'autres questions), le leadership scolaire, les codes de comportement, l'action communautaire, l'apprentissage interactif basé sur la méthode active, l'avenir personnel et collectif, l'intégration des carrières, etc.

On a beaucoup écrit sur le type d'organisation et de leadership, les sortes de programmes d'études, les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation qu'il serait bon de mettre en oeuvre dans les écoles qui accueillent les jeunes adolescents et adolescentes. Mais on peut lire une quantité d'ouvrages sur ce sujet sans trouver une seule allusion à la place de l'orientation dans la dotation en personnel ou dans le programme scolaire d'une école idéale ou efficace au cycle intermédiaire ou au début du programme secondaire. Pourquoi manque-t-il le maillon de l'orientation?

Il est bien évident que cette omission s'explique de plusieurs manières, mais deux sont capitales : tout d'abord, la place de l'orientation dans le programme au palier élémentaire, qui englobe la 7e et la 8e année, a été fragile jusqu'à présent; dans la plupart des écoles élémentaires d'Amérique du Nord, aucun membre du personnel ne consacre tout son temps ou une bonne partie de son temps à la prestation des services ou des cours d'orientation ou de counselling. Deuxièmement, le modèle d'orientation qui existe est forcément calqué sur celui de l'école secondaire qui correspond au mode de spécialisation par matière qui distingue les écoles secondaires des écoles élémentaires.

Lorsqu'on examine les modèles qui ont été proposés pour la refonte du cycle intermédiaire et pour créer des écoles

secondaires plus efficaces (surtout au niveau de la 9e et de la 10e année), on remarque une tentative de rendre l'enseignement dispensé aux élèves de ces années semblable à celui de l'école élémentaire plutôt qu'à celui de l'école secondaire. On veut créer des communautés plus petites ou des écoles à l'intérieur de l'école, pour réduire le nombre d'enfants que les enseignants et enseignantes voient chaque jour et faire baisser le nombre d'enseignants et enseignantes et de camarades que les élèves côtoient chaque jour. À l'instar des écoles élémentaires, où l'enseignant ou l'enseignante et sa classe de 20 à 35 élèves passent la plus grande partie de la journée ensemble, les réformateurs et réformatrices du cycle intermédiaire recommandent 4 enseignants ou enseignantes et 100 camarades pour les élèves. Il est bien évident que si l'on cherche à organiser les écoles au cycle intermédiaire selon le modèle de l'école élémentaire, plutôt que sur celui de l'école secondaire, on ne pense pas tout de suite à l'orientation. Voir l'étude de Oppenheimer et Blackman (1990) où l'on mentionne la rareté des orienteurs et orienteuses dans les écoles élémentaires ontariennes. En cherchant le moyen d'améliorer l'enseignement dispensé aux jeunes de 11 à 14 ans du côté du palier élémentaire, dont ils admirent les principes et l'organisation, les pédagogues et les chercheurs et chercheuses ont négligé la formation, la portée et les fonctions de l'orientation qui sont sous-représentées dans les écoles élémentaires.

Si cela n'était pas le cas, si l'orientation était très présente, active et bien représentée dans les écoles élémentaires, les réformateurs et réformatrices du cycle intermédiaire se seraient certainement emparés des orienteurs et orienteuses et du programme d'orientation pour en faire un ingrédient essentiel, voire le ciment, le lien par excellence

de la structure qu'ils tentent d'ériger. La refonte du cycle intermédiaire est une tentative en vue de créer des écoles capables de retenir les élèves au moins jusqu'à ce qu'ils ou elles obtiennent leur diplôme d'études secondaires et, de préférence, de les encourager à faire des études postsecondaires. Les orienteuses/enseignantes et les orienteurs/enseignants semblent tout indiqués pour jouer un rôle central dans ces écoles puisqu'une grande partie de leur mandat est de faciliter le processus de formation au choix d'une carrière.

Tous les enseignantes et enseignants seront appelés à participer à la formation au choix d'une carrière. Ceux qui assument des fonctions d'orientation pourront faciliter ce processus par des séances d'information, la formation en cours d'emploi, la consultation, l'enseignement en équipe et la mise en oeuvre directe des programmes pour les élèves. L'enseignement au cycle intermédiaire décrit dans les ouvrages comme particulièrement bien adapté aux élèves âgés de 11 à 14 ans cadre parfaitement avec le genre de travail que les orienteuses et orienteurs de l'école secondaire sont censés faire selon la circulaire Les écoles de l'Ontario. Pourquoi ce lien a-t-il été négligé par les analystes? En partie, comme nous l'avons déjà dit, parce qu'ils ont cherché les éléments du programme idéal du côté de l'école élémentaire au lieu de l'école secondaire. Mais ce n'est pas la seule raison. Il y a aussi la réalité bien connue, et au moins partiellement démontrée, que l'orientation que l'on trouve dans les écoles secondaires ne respecte pas toujours les consignes de la circulaire Les écoles de l'Ontario. Les orienteurs et orienteuses ne consacrent pas nécessairement tout leur temps à la consultation, à la coordination et à la collaboration de la manière précisée dans la circulaire Les écoles de l'Ontario.

Selon Aubrey[108], c'est un peu de leur faute si les spécialistes de l'orientation scolaire ont été exclus des ouvrages portant sur la réforme du système scolaire :

- Les orienteuses et orienteurs ne se sont pas fait entendre assez fort ou ne se sont pas suffisamment battus pour insister sur leur place dans l'école; ils ont eu tendance à accepter trop de responsabilités sans se plaindre.

- Les orienteuses et orienteurs ont choisi de rester en marge du système scolaire en s'occupant principalement d'affaires personnelles, en tête à tête avec des élèves particuliers (qu'il s'agisse d'orientation scolaire ou de counselling psychologique); ils ont eu tendance à s'isoler et à s'identifier davantage à l'administration qu'au personnel enseignant de l'école.

- Comme bien des orienteuses et orienteurs ont été formés à l'enseigne de l'ancienne école, ils se contentent du modèle de thérapie individuelle dont l'application est assez limitée dans le milieu de l'orientation scolaire.

En examinant l'efficacité des programmes d'orientation et la forme que l'orientation pourrait prendre à l'avenir, les chercheurs et chercheuses et les spécialistes de l'orientation ont relevé plusieurs préoccupations relatives aux programmes, dont les suivantes :

<u>Les préoccupations relatives à la portée des programmes d'orientation</u>

- le fait qu'au niveau local, on considère la programmation «sporadique, isolée, provisoire et

fortuite[109]», souvent mal organisée, et que l'on trouve des orienteuses et orienteurs ignorants de leurs responsabilités particulières[110];

- le besoin de s'éloigner des rôles assumés autrefois qui ne répondent plus aux besoins actuels, surtout en ce qui concerne le développement des aptitudes personnelles et sociales des élèves pour s'adapter à la société moderne[111];

- le temps consacré aux crises, le temps supplémentaire consacré à un nombre réduit d'élèves ayant des problèmes personnels, l'importance accordée aux programmes réactifs plutôt qu'à l'élaboration de programmes dynamiques[112];

- la préférence accordée aux élèves qui se destinent à l'université[113].

Les préoccupations relatives à leur rôle

- le besoin de repenser le rôle de l'orienteur ou l'orienteuse avec l'appui et la participation de l'administration, du personnel enseignant et des parents[114];

- le manque de contact avec l'ensemble du corps étudiant, que ce soit individuellement ou en petits groupes, qui empêche l'orientation d'assumer son rôle central de planification et de mise en oeuvre des programmes[115];

- les efforts qu'on exige des orienteurs et orienteuses[116]; trop de temps consacré à la paperasserie - on s'attend à ce que les orienteurs et

orienteuses s'acquittent de tout un éventail de fonctions diverses[117]; le manque de fermeté des orienteurs et orienteuses qui n'osent pas refuser les fonctions inappropriées qui ne relèvent pas de leur domaine de spécialisation[118]; les fonctions administratives et de bureau qui n'ont aucun rapport avec la fonction d'orientation[119].

Le manque de ressources pour soutenir des programmes efficaces

- l'insuffisance des crédits (surtout pour la formation au choix d'une carrière)[120];
- le manque de possibilités valables de formation en cours d'emploi[121];
- la province qui ne soutient pas suffisamment l'orientation en lui fournissant des plans de cours, des listes d'objectifs d'apprentissage et de la documentation approuvée pouvant être intégrée à l'enseignement des matières[122].

Les préoccupations des élèves et des parents concernant les aspects personnels du rôle de counselling

- un manque de confiance dans les orienteurs et orienteuses[123]; le fait que les élèves se sentent mal à l'aise, qu'ils ou elles ont l'impression qu'on les sermonne au lieu de les écouter et qu'on les empêche de prendre leurs propres décisions[124]; l'impression que l'endroit n'est pas approprié pour faire étalage de ses problèmes personnels[125];

- l'impression qu'on se borne à consulter l'orienteur ou l'orienteuse qu'en période de crise[126];

- la crainte que les orienteurs et orienteuses ne respectent pas les confidences[127].

Alan King laisse entendre que l'orientation est au coeur d'une «bonne école», que le programme d'orientation explique toute la différence entre une école efficace et une école inefficace. Sans un programme efficace d'orientation faisant intervenir l'ensemble du personnel, les écoles ne parviennent pas à assumer sérieusement la responsabilité d'une orientation professionnelle et d'une planification des études pour leurs élèves - surtout ceux et celles qui ne se destinent pas à l'université. Les écoles négligent de veiller à ce que chaque élève ait au moins un ou une adulte à l'école qui le ou la connaît personnellement, qui remarque s'il est toujours absent ou déprimé ou s'il échoue. Elles négligent de veiller à ce que les parents aient un accès direct à quelqu'un qui connaît leur enfant «personnellement», pas seulement comme élève de mathématiques ou de français - quelqu'un avec qui ils peuvent parler de l'avenir de leur enfant au point de vue des études ou du choix d'une carrière.

Il est bien évident que la présence d'orienteuses et orienteurs dans les écoles n'est pas une garantie d'efficacité - surtout si leur nombre est insuffisant ou s'ils n'ont pas reçu la formation voulue. King suggère également qu'il convient d'accorder la priorité à la formation préalable et en cours d'emploi des orienteurs et orienteuses. Les résultats de l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario ont montré que les orienteuses et orienteurs eux-mêmes étaient très conscients du besoin d'améliorer les possibilités de formation

en cours d'emploi. King prétend que les orienteuses et orienteurs efficaces sont des conseillers avant tout, non des enseignants qui dispensent un ou deux cours d'orientation et qui n'ont ni le temps ni l'envie sérieuse de considérer le programme d'orientation globalement ou de collaborer avec le personnel de l'école pour classer les objectifs de l'école par ordre de priorité et planifier de façon systématique.

Comme les écoles de l'Ontario s'apprêtent à franchir le XXI^e siècle, il semble que les programmes d'orientation que dispensent les écoles et les conseils scolaires ont un effet positif sur les élèves pour les préparer à la vie professionnelle de l'avenir. Mais ce n'est pas le cas dans chaque conseil scolaire et dans chaque école de la province. Les réponses à l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario ont montré que dans une minorité de conseils scolaires et dans un grand nombre d'écoles qui accueillent des enfants au cycle intermédiaire, on crée et on met en oeuvre des programmes d'orientation d'une façon exemplaire; cela prouve à la fois que c'est possible et nous montre comment procéder. Dans ces écoles et conseils scolaires, l'orientation n'est pas un service social autonome ou complémentaire, mais un élément essentiel du programme scolaire que les enseignants et enseignantes, les orienteurs et orienteuses et même les élèves dispensent. C'est un programme conçu pour tous les élèves, non seulement pour ceux et celles qui ont de graves problèmes ou qui se destinent à l'université ou au collège communautaire.

Les conseils scolaires et les écoles qui offrent des programmes efficaces mettent l'accent sur la réussite scolaire qu'ils encouragent, la prévention de l'échec scolaire et la

pertinence de l'école dans la collectivité et dans le monde dans lesquels évoluent les élèves qui devront y gagner leur vie. Les orienteurs et orienteuses de ces établissements passent une bonne partie de leur temps avec les enseignants et enseignantes, les élèves et d'autres personnes en dehors de la section des Services aux élèves. Ils sont une ressource pour le personnel et les élèves et constituent une source de renseignements et de contacts avec les organismes communautaires, les centres d'information sur les carrières, les autres établissements scolaires, les lieux de travail et les employeurs et employeuses.

Même si la majorité des écoles et des conseils scolaires ne sont pas encore arrivés à ce niveau de mise en oeuvre de programmes d'orientation efficaces et intégrés, la grande majorité des répondantes et répondants de l'enquête ont bien montré qu'ils comprenaient parfaitement leur rôle et les besoins des jeunes adolescents et adolescentes. Ceux et celles qui s'occupent des jeunes âgés de 11 à 14 ans savent que la planification des études et la planification d'une carrière sont inséparables et que ce n'est pas une perte de temps d'élaborer des programmes visant à encourager les élèves à rester à l'école et à ne pas limiter leurs choix. Ils savent fort bien que toute planification satisfaisante de l'avenir exige non seulement des renseignements précis sur les perspectives d'emploi, mais surtout sur les perspectives individuelles - le talent et les aptitudes qui constituent le capital personnel de chacun et chacune d'entre nous.

RENVOIS

1. Ontario, ministère de l'Éducation, Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (7e à 12e année et CPO) - La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, éd. rév., le Ministère, 1989, p. 4.

2. Ibid., p. 2.

3. Op. cit., p. 6.

4. Ontario, ministère de l'Éducation, Orientation 1984, Toronto, 1984, p. 10-11.

5. Bean, 1986; Edmonds, 1979; Griffith, 1986; King et al., 1988; Mitchell et al., 1989; Purkey et Smith, 1983.

6. King et al., 1988, p. 129.

7. King et al., 1988.

8. Harvard Education Letter, 1988, p. 1.

9. King et al., 1988.

10. Ontario, ministère de l'Éducation, 1989, p. 5.

11. Ontario, ministère de l'Éducation, 1984.

12. King et al., 1988.

13. Russell, 1989.

14. Bailey et al., 1989; Beane, 1986; Cole, 1981, 1986; Gysbers, 1988; Hannaford, 1987; Hewitt, 1990; King et al., 1988; Lang, 1988; MacIver, 1990.

15. Griggs, 1988; King et al., 1988; Lang, 1988; ACOO, 1989; OSCAR, 1989.

16. OSCA, 1984a; Crabbs, 1989; Herr et Cramer, 1988; Keogh et al., 1989; King et al., 1988; Lang, 1988; Lester et McCormack, 1987; Oppenheimer, 1990.

17. Duncan, 1989; Herr, 1987; King et al., 1988; Keogh et al., 1989; Lang, 1988.

18. Beane, 1986; Cole, 1981; Herr et Cramer, 1982; King, 1986; King et al., 1988.

19. Griffith, 1986; Keogh et al., 1989; King, 1986; King et al., 1988.

20. Oppenheimer, 1990.

21. France et McDowell, 1982; Keogh et al., 1989; Oppenheimer, 1990.

22. Crosson-Johnson, 1976.

23. ASCA, 1984b; Cheng et Ziegler, 1986; Crosson-Johnson, 1976; Dorner, 1989a; Guttman, 1985; Johnson, 1986; Kelm, 1987.

24. Guttman, 1985.

25. Jordaan, cité par Blustein, 1990, p. 3.

26. Bailey et Nihlen, 1989; Gibson, 1989; Gysbers, 1988; Herbert, 1985; Herr et Cramer, 1988; Miller, 1988; Myrick, 1989; Van Hesteren et Pawlovich, 1989.

27. Herr et Cramer, 1988, p. 226.

28. Carnegie Corporation, 1989; Hargreaves et Earl, 1990.

29. Beane et Lipka, 1985.

30. Alvi et Khan, 1982.

31. Alvi et Khan, 1982.

32. Haughey et Bowman, 1980.

33. Clemens et Levi, 1988; Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1983.

34. Forsyth et al., 1984.

35. Radwanski, 1987.

36. Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1983.

37. Jarvis, 1989a.

38. King, 1986.

39. Clemens et Levi, 1988; Forsyth et al., 1984; Haughey et Bowman, 1980; Jarvis, 1989a.

40. Association canadienne de syndics des écoles, 1981; Shiner, 1984.

41. Hargreaves et Earl, 1990.

42. Hargreaves et Earl, 1990.

43. Sabatini, 1989.

44. Breune et al., 1985; résumé.

45. Dorner, 1989b, p. 4.

46. Greene, 1989.

47. King et al., 1980.

48. Bailey et Nihlen, 1989; Cole, 1988; Davis, 1983; Herr et Cramer, 1988; Humburg, 1980; Keefe, 1985; Kreger, 1988; Ontario, Conseil du premier ministre, 1988; Sundal-Hansen, 1987; Tully, 1987; Veres et Carmichael, 1982; Wessels, 1987; Whitfield, 1988.

49. Wattie, 1989; Lickers, 1990.

50. Lickers, 1990; Ludwig, 1983.

51. Lickers, 1990.

52. Ludwig, 1983.

53. Murphy et France, 1989.

54. Pham, 1990; Murphy et France, 1989.

55. Pham, 1990.

56. Pryor, 1987; Henry, 1969; Smith, 1976.

57. Haughey et Bowman, 1980; Herr et Johnson, 1989; Pryor, 1987.

58. Pryor, 1987.

59. Haughey et Bowman, 1980.

60. Bailey et al., 1989; Chanow-Gruen et Doyle, 1983; Cole, 1981, 1986; Erpenbach et Perrone, 1985; Griggs, 1988; Herr et Cramer, 1988; Lang, 1988; Minkoff, 1987; Ohlsen, 1983; Oppenheimer, 1990; Splete, 1982; Tennyson et al., 1989; Van Hesteren et Pawlovich, 1989.

61. King et al., 1988.

62. Bailey et al., 1989; Association canadienne de syndics des écoles, 1981; Cole, 1981; Erpenbach et Perrone, 1985; Haughey et Bowman, 1980; Herr et Cramer, 1988; Jarvis, 1988, 1989a; King, 1986; King et al., 1988; Ontario, ministère de la Formation professionnelle, 1988.

63. Bailey et al., 1989; Cole, 1981, 1986; Griggs, 1988; Keogh et al., 1989; Ohlsen, 1983; Woudzia, 1987.

64. Aubrey, 1985; Bailey et al., 1989; Capuzzi, 1988; Cole, 1988; Egge et al., 1987; Ferris, 1988; Gumaer, 1986; Hannaford, 1987; Keogh et al., 1989; Tennyson et al., 1989a.

65. King, 1986, p. 43.

66. Bailey et al., 1989, p. 7.

67. Counselling, from careers to everyday stresses, 1989.

68. Aubrey, 1985, p. 97-98.

69. Comité d'étude pour l'éducation en langue française d'Ottawa-Carleton, 1986; Ontario, ministère de l'Éducation, 1983.

70. Ibid.

71. Ontario, ministère de l'Éducation, 1983, p. 36.

72. Ellis, 1977; Hargreaves et Earl, 1990; Karp, 1988; Quirouette et al., 1989.

73. Quirouette et al., 1989.

74. Sullivan, 1988.

75. King, 1986; Karp, 1988.

76. Quirouette et al., 1989; Sullivan, 1988.

77. Sullivan, 1988.

78. Ellis, 1976.

79. Quirouette et al., 1989.

80. Sullivan, 1988, p. 37.

81. Ibid.

82. Ontario, ministère de l'Éducation, 1985.

83. Ontario, ministère de l'Éducation, 1984.

84. Ontario, ministère de l'Éducation, 1985, p. 53.

85. Ellis, 1976, 1977, résumé.

86. Karp, 1988, p. 31.

87. Ellis, 1977.

88. Ontario, ministère de l'Éducation, 1983. Les résultats de Hargreaves et Earl confirment notre propre difficulté à repérer du matériel pertinent. Toutefois, on peut donner les exemples suivants de programmes conçus récemment en français pour les élèves de 8e et 9e année en Ontario : Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, 1990a, 1990b; Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Prescott et Russell, 1990a, 1990b; Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury, 1990.

89. Ontario ministère de l'Éducation, Circulaire 14, 1990; Ontario, ministère de l'Éducation, 1983.

90. Ontario, ministère de l'Éducation, 1983.

91. Beaulieu, 1989.

92. Bournival, 1990; Charpentier, 1988.

93. Lafortune, 1989.

94. Langevin, 1988; Proulx, 1989.

95. Gaudet, s.d.

96. Leclerc, 1989; Lord, 1989; Special formation (agricole), 1990; Comment devenir informaticien, 1988.

97. Ontario, ministère de l'Éducation, 1983.

98. Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, 1990.

99. ACDP, 1989.

100. Ontario, ninistère de l'Éducation, 1990.

101. Quirouette et al., 1989.

102. Audet, 1989.

103. Yergeau, 1988.

104. Lépine, 1989.

105. Hargreaves et Earl, 1990.

106. Ontario, ministère de l'Éducation, 1983, p. 76.

107. Hargreaves et Earl, 1990.

108. Aubrey, 1985.

109. Lang, 1988.

110. Hartman, 1988; King et al., 1988.

111. Capuzzi, 1988; Cole, 1981; Keogh et al., 1989.

112. Bailey et al., 1989; Forsyth et al., 1984; King, 1986.

113. HGSE, 1988; Herr, 1986; King, 1986; King et al., 1988; Purkey et Smith, 1983.

114. Aubrey, 1982; Capuzzi, 1988.

115. King et al., 1988.

116. Jarvis, 1989a.

117. Aubrey, 1982; Forsyth et al., 1984.

118. Aubrey, 1982; Capuzzi, 1988.

119. Aubrey, 1982; HGSE, 1988; Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1983.

120. Jarvis, 1989a.

121. Association canadienne de syndics des écoles, 1981; Shiner, 1984.

122. Association canadienne de syndics des écoles, 1981.

123. King, 1986; Posterski et Bibby, 1988.

124. Forsyth et al., 1984.

125. King et al., 1988.

126. Haughey et Bowman, 1986.

127. King, 1986.

ANNEXE

MODÈLES DE PROGRAMMES D'ORIENTATION ET DE FORMATION AU CHOIX D'UNE CARRIÈRE EFFICACES DES ÉCOLES ET CONSEILS SCOLAIRES ONTARIENS EN 1990

(Les descriptions de programme sont tirées de renseignements pris dans l'enquête de 1990 sur l'orientation en Ontario)

1. Programmes de transition

   The Student Educational Profile
   From 8 to 9
   Transitions Resource Guide
   START
   Programme de mentorat
   The Soft Landing

2. Programmes de recherche sur les carrières

   Career Exploration
   World of Work
   It's Your Choice
   Horizons
   Careers for Tomorrow
   Programme de visites en milieu de travail
   Career Connections Fair
   Mise à jour de l'information sur les carrières

Centres d'information sur les carrières
Programme de planification de la carrière/vie
Programme de sensibilisation aux carrières
Centre d'information sur les carrières des écoles
Career Connections
Exposition de métiers spécialisés
Careermobile

3. Programmes pour les élèves à risque et les décrocheurs et décrocheuses

Reluctant Learner Program
C.A.R.E.
Drugs, Decisions and Directions
Care for a Kid
Programme de counselling par les pairs
Programme de tutorat par les élèves

4. Programmes de perfectionnement professionnel

Programme de perfectionnement des orienteurs et orienteuses
Stratégies de planification de la carrière
Orientation professionnelle dans le programme d'études
Perfectionnement professionnel en cours d'emploi

PROGRAMMES DE TRANSITION

The Student Educational Profile: a planning tool for students, their counsellors, and their teachers
(Le profil d'études de l'élève : outil de planification destiné aux élèves, aux orienteurs et orienteuses et aux enseignants et enseignantes)

Le profil d'études de l'élève est un livret qui permet à toute personne contribuant aux projets d'études des élèves de recueillir systématiquement les renseignements importants pour la planification de leur programme. Ce document est utilisé pour la première fois en 7e année et est joint au Dossier scolaire de l'Ontario de l'élève de 8e année à l'intention de l'orienteur ou de l'orienteuse qu'aura l'élève en 9e année pour le counselling particulier ou de groupe. Ce profil permet à l'élève des années de transition de planifier ses études et sa carrière. On essaie de faire participer l'élève à la planification de son avenir et on espère réduire ainsi le nombre de décrocheurs et décrocheuses. Le document est utilisé depuis cinq ans et a été remanié plusieurs fois.

From 8 to 9, A Student Information Workbook
(De la 8e à la 9e année, recueil d'information pour l'élève)

Cet autre programme de transition parrainé par un conseil scolaire comprend un recueil d'information pour l'élève et un document d'instruction en cinq leçons remis aux élèves de 8e année par les enseignants et enseignantes responsables de l'orientation à l'école, dans le cadre d'un programme de 20 heures d'instruction. Le cours et le recueil, appelés From 8 to 9, A Student Information Workbook, ont pour objet d'aider les élèves et leurs parents à examiner le profil d'études de l'élève, à comprendre le système de crédits et à choisir les cours. Pour sa part, l'enseignant ou l'enseignante doit connaître l'élève, son dossier et ses intérêts, suivre ses progrès en 8e année et le ou la conseiller dans son choix de programme de 9e année. De plus, l'enseignante/orienteuse ou l'enseignant/orienteur de 8e année rencontre également les enseignantes et enseignants de 9e année auxquels il fait ses recommandations au nom des élèves. Dans le livret de l'élève, on indique non seulement les choix, mais également les impressions de l'élève et de ses parents en ce qui concerne ses habitudes et ses préférences dans la mesure où ils expliquent ses points forts et ses intérêts. Le document d'instruction porte sur la planification des études.

Transitions Resource Guide
(Guide pour les années de transition)

Les services d'orientation d'un grand conseil scolaire urbain sont en train de mettre au point un guide pour les années de transition. On y trouvera la contribution d'un réseau d'orienteurs et orienteuses, d'administrateurs et administratrices et d'enseignants et enseignantes ayant trouvé des méthodes qui réussissent bien pour les années de transition. Le guide comprendra les sections suivantes :

- Conseillères et conseillers permanents
- Système de pairage
- Communications parents/enseignants et enseignantes
- Élèves à risque
- Communications entre les niveaux
- Programmes d'orientation
- Documents connexes

Le guide montrera ce qui se passe dans le conseil scolaire et permettra aux enseignantes et enseignants de la 6e à la 9e année de collaborer et de communiquer entre eux.

START

Le programme START (ensemble, restons ensemble) est le programme de transition d'une école secondaire destiné aux élèves de 9e année. On insiste principalement sur les relations interpersonnelles, et le programme demande la participation des camarades de classe, des orienteurs et orienteuses et du personnel enseignant des classes-foyers. Les orienteurs et orienteuses préparent les élèves qui participent au pairage, consultent les enseignants et enseignantes et s'occupent du counselling particulier et de groupe. Les deux priorités du programme sont de fournir des renseignements sur les études et d'encourager les élèves à participer à la vie de l'école.

Programme de mentorat

Le chef de la section d'orientation, également le chef de la section de l'éducation de l'enfance en difficulté, d'une école de 600 élèves dans le Nord de l'Ontario a mis au point un programme de mentorat innovateur et de grande envergure. Il s'agit d'un programme permanent, conçu en collaboration avec le personnel des écoles secondaires, les écoles pépinières, les parents/tuteurs et tutrices, l'administration et les élèves. C'est sur la participation de tous et de toutes que repose le programme.

Les initiateurs et initiatrices du programme ont d'abord demandé à toutes les écoles du conseil le genre de programme qui réussissait le mieux pour les élèves dits à risque. Selon ces écoles, le type de programme qui réussissait le mieux était le programme de mentorat.

L'école a repéré les élèves ayant des problèmes de comportement ou des problèmes sociaux ou émotifs, ces élèves étant ceux et celles qui courent le plus grand risque de décrocher. Après avoir identifié 18 élèves, on a demandé à des bénévoles faisant partie du personnel de l'école de travailler avec un ou une de ces élèves au moins une fois par semaine. Il convient de remarquer que le directeur de l'école participe beaucoup au travail des mentors. Avant d'associer le ou la mentor et l'élève, on invite l'élève et les parents à venir à l'école et on leur explique le but du programme. Ce n'est qu'à ce moment-là que les parents, l'élève et le ou la mentor se retrouvent. Le sous-directeur, qui est responsable de noter les absences, prévient le ou la mentor dès que l'élève est absent. Il est donc pratiquement impossible que les élèves passent entre les mailles du filet. L'année dernière, 15 enseignantes et enseignants mentors ont mis au point le programme et défini ses buts et ses stratégies. L'objectif est de faire passer la responsabilité de la réussite de l'élève de l'enseignant ou l'enseignante à l'élève et à ses parents/tuteurs ou tutrices. Une autre caractéristique du programme est que, pendant qu'il a lieu, on distribue au personnel de la documentation sur les besoins des adolescents et des adolescentes, par exemple, leur façon d'apprendre, la façon de créer une atmosphère propice à l'assiduité des élèves, etc., en faisant un rapprochement explicite avec les politiques et méthodes de l'école. Le programme a transformé l'atmosphère de l'école et on voit de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes aider tous les élèves à réussir dans leurs études.

The Soft Landing
(L'atterrissage en douceur)

The Soft Landing représente la tentative, menée avec ardeur par un petit conseil scolaire, de réunir tout ce que l'on sait sur les besoins des jeunes et de donner la possibilité à tout le personnel, du conseil scolaire comme des écoles, de participer à l'élaboration de stratégies et de programmes répondant le mieux possible aux besoins des élèves. Le comité de transition au niveau du conseil scolaire travaille depuis 1988. Il est composé de représentants et représentantes de tous les domaines. Avec la participation du personnel enseignant, de l'administration et des parents, le comité a mis au point des stratégies et de la documentation et organisé des ateliers pour le personnel afin d'assurer «un atterrissage en douceur» aux élèves de 8e année entrant à l'école secondaire. Les orienteurs et orienteuses de l'école secondaire, le personnel enseignant et l'administration des deux niveaux ont préparé les ateliers pour le personnel, ateliers qui offraient beaucoup plus que les simples activités de transition habituelles. On y a parlé des besoins physiques, sociaux et émotifs des adolescents et adolescentes et des stratégies efficaces en salle de classe. Suite à un examen fait auprès de tous les enseignants et enseignantes de 7e, 8e et 9e année, les méthodes pédagogiques axées sur l'élève constitueront la phase suivante des travaux.

PROGRAMMES DE RECHERCHE SUR LES CARRIÈRES

Career Exploration
(Recherche sur les carrières)

Il s'agit d'un programme unique en son genre destiné aux élèves de 8e année, qui a été mis au point par le centre d'information sur les carrières d'un petit conseil scolaire urbain. Le personnel du centre d'information sur les carrières présente deux exposés dans le cadre du programme d'orientation de 8e année. Le premier vise à familiariser les élèves avec les différentes carrières à l'aide de l'outil d'évaluation appelé «Discovery» (découverte). Pendant le deuxième exposé, les élèves examinent les résultats de l'inventaire et parlent de la sélection des cours d'études secondaires et de ses implications. C'est en réalité un processus de découverte, au cours duquel on met tout en oeuvre pour relier les choix d'études secondaires avec la découverte par l'élève de ses sujets d'intérêt. Le processus est suivi d'une visite facultative au centre d'information sur les carrières, où les élèves sont invités à faire un exercice. Le programme se déroule dans un cadre non menaçant et on insiste sur les activités de groupe axées sur les élèves.

World of Work
(Le monde du travail)

Ce programme conçu par un conseil scolaire du Nord de l'Ontario est dispensé à tous les élèves de 8e année sur une période de trois mois. Le programme a été prévu pour s'enchaîner au programme de 7e année développé à partir du programme Lion's Quest. La discussion, le travail en groupe, le counselling particulier ou en groupe et l'échange d'information sont les moyens utilisés pour la réussite de ce programme qui permet aux élèves de voir comment les différentes matières à étudier sont reliées au monde du travail. Les élèves font le lien entre ce qui les intéresse et ce qu'ils ou elles sont capables de faire, d'une part, et les débouchés professionnels, d'autre part, avant de choisir leurs cours d'études secondaires, ce qui les incite à se fixer des buts à court et à long terme.

It's Your Choice
(Vous avez le choix)

Ce programme est une expérience pratique exceptionnelle offerte à 200 filles de 7e année, soit près d'un tiers des élèves de 7e année du conseil scolaire concerné. Il est le fruit de la collaboration du coordonnateur adjoint d'orientation d'un grand conseil scolaire urbain et d'un enseignant d'un collège communautaire. Les filles, réparties par groupes de 20, passent une journée entière au collège où elles se renseignent sur les programmes portant sur les métiers et la technologie qui mènent à des carrières dans ces domaines. Elles ont aussi l'occasion de rencontrer les élèves et le personnel du collège. On souligne l'importance de continuer les mathématiques et les sciences pendant tout le secondaire afin de ne se fermer aucune porte. Pendant cette journée, les élèves se livrent aussi à des activités pratiques, l'une d'elles étant la fabrication d'un appareil de contrôle de piles. Elles ont donc l'occasion de voir si elles aimeraient faire ce genre de travail. On essaie de donner l'occasion aux filles de communiquer entre elles, de s'instruire mutuellement, de participer, de poser des questions, etc. Deux enseignants ou enseignantes - l'un ou l'une en orientation et l'autre en mathématiques, sciences ou études techniques - participent à chaque session. Le programme a donc des retombées sur le plan du perfectionnement du personnel. Il convient aussi de remarquer qu'on demande aux écoles de constituer des groupes variés sur le plan des études, de l'origine ethnique et du milieu socio-économique. L'expérience a été tellement positive que l'on suivra les élèves qui ont participé à ce programme pour voir s'il a une influence à long terme sur leur choix de sujets comme les mathématiques, les sciences et la technologie. Cette année, le programme sera offert à toutes les élèves de 8e année. Comme c'était le cas pour celles qui ont visité le collège communautaire, elles auront l'occasion de construire quelque chose au centre d'information sur les carrières du conseil scolaire.

Horizons

Horizons est une conférence d'une journée pour les filles de 8e année, au cours de laquelle on met l'accent sur l'importance des mathématiques et des sciences pour les choix de carrières. Comme dans le cas d'un salon-carrières, les participantes rencontrent des personnes qui peuvent les renseigner sur différentes carrières - dans le cas présent, des carrières exigeant une formation en mathématiques ou en sciences, que ce soit au niveau professionnel ou technologique. La plupart des exposés sont présentés par des femmes considérées comme d'excellents modèles de femmes ayant un métier non traditionnel. On encourage les élèves à participer activement à des échanges avec les conférenciers et conférencières et on prépare même à l'avance certaines élèves à animer des groupes pour pouvoir jouer ce rôle dans les ateliers.

La conférence s'intègre au programme d'études parce que la journée annuelle est planifiée par des comités composés d'enseignants et enseignantes, de membres du personnel du centre d'information sur les carrières et d'orienteurs et orienteuses. Les enseignants et enseignantes jouent un rôle très actif dans le comité. Le travail de celui-ci s'étend sur plusieurs mois au cours desquels les enseignantes et enseignants ont le temps d'évaluer la réaction des élèves aux idées qu'ils proposent en salle de classe. Le jour de la conférence, les enseignantes et enseignants participent à une séance de formation en cours d'emploi où l'on met l'accent sur les activités de suivi qu'ils pourront proposer en classe après la conférence.

Careers For Tomorrow
(Carrières de demain)

Un grand conseil scolaire urbain organise une conférence d'une journée, un samedi, intitulée Careers For Tomorrow. La conférence présente des métiers non traditionnels et s'adresse aux élèves de la 6e année au CPO. Bien que l'assemblée soit surtout composée de filles, il y a aussi des garçons. La participation dépasse 600 élèves et une soixantaine de personnes y font des exposés sur le modèle des salons-carrières. Il convient de remarquer que huit des conférencières et conférenciers de l'année dernière étaient francophones et qu'ils ont distribué leur documentation en français. Le conseil scolaire tout entier participe au projet; plus de 30 membres du personnel contribuent à l'organiser.

Programme de visites en milieu de travail

Dans le cadre de ce programme, les filles de 8e et de 9e année se rendent sur les lieux de travail où elles parlent aux femmes dont la carrière nécessite une formation en mathématiques, en sciences ou en technologie. Pour les professeures et professeurs de mathématiques, sciences et arts industriels, c'est aussi un programme de formation en cours d'emploi puisqu'ils préparent un cours en 5 leçons et vont avec les orienteurs et orienteuses visiter des lieux de travail pour choisir ceux qu'ils feront visiter à leurs élèves plus tard dans le trimestre. Les objectifs du programme sont de permettre aux enseignants et enseignantes de se renseigner sur les applications actuelles des mathématiques et des sciences en milieu de travail, de les aider à encourager et à motiver les élèves à poursuivre des études en mathématiques et en sciences et à être des orienteuses et orienteurs professionnels plus efficaces pour les filles. Chaque année, une quarantaine d'enseignants et enseignantes (et dix fois plus d'élèves) participent au programme.

Career Connections Fair
(Salon-carrières)

Le centre d'information sur les carrières d'un petit conseil scolaire a organisé un salon-carrières pour tous les élèves de 8e année, les élèves des programmes d'éducation coopérative, des élèves sélectionnés de 10e et de 12e année et des étudiants et étudiantes adultes, soit une participation de 3 000 élèves. Un comité de 20 personnes a organisé une centaine d'expositions et d'ateliers et trouvé des conférenciers et conférencières. Des activités en salle de classe ont été prévues à l'intention des enseignants et enseignantes avant l'événement; de la documentation a été mise à la disposition de tous les participants et participantes et, d'après l'évaluation des élèves et du personnel, il ressort clairement que cet événement a remporté un grand succès. Ce salon a mis en valeur l'importance de poursuivre des études en mathématiques et en sciences, importance mise en relief par la documentation présentée et le nombre de conférenciers et conférencières ayant un métier pour lequel une telle formation est indispensable.

Mise à jour de l'information sur les carrières

Le centre d'information sur les carrières d'un petit conseil scolaire urbain a trouvé une façon originale de mettre les orienteurs et orienteuses au courant des tendances modernes et des autres développements dans le domaine. Tous les quatre mois, l'orienteuse ou l'orienteur d'une école va passer quelque temps au centre d'information sur les carrières avec le personnel du centre et est remplacé dans son école par une orienteuse ou un orienteur itinérant. (Le conseil scolaire a créé à cet effet un poste supplémentaire d'orienteuse ou d'orienteur itinérant dans son centre d'information sur les carrières.) Chaque école désigne l'orienteur ou l'orienteuse qui participera au programme. Cette idée permet aux orienteurs et orienteuses de se perfectionner sur le plan professionnel et de se mettre au courant des sources d'information sur les carrières et des instruments d'évaluation disponibles.

Centres d'information sur les carrières

Un conseil scolaire du Sud-Ouest de l'Ontario a créé cinq centres d'information sur les carrières pour renseigner les élèves des écoles élémentaires et secondaires. Chaque centre travaille en collaboration avec un groupe d'écoles situées dans son entourage. L'un des centres se trouve dans une communauté francophone et dispense des programmes aussi bien en français qu'en anglais. Il y a aussi un orienteur bilingue à plein temps et 40 pour 100 de la documentation est disponible en français. Idée originale : l'un des centres se trouve dans un magasin, ce qui le rend plus accessible à la communauté. Les autres centres sont situés dans les écoles secondaires ou les bureaux du conseil scolaire. Le personnel des cinq centres est composé d'orienteurs et orienteuses et d'un personnel d'orientation non enseignant. Le premier centre, qui a ouvert ses portes il y a cinq ans, a connu un tel succès auprès des élèves, du personnel et des parents que la communauté a envoyé une pétition aux conseillers et conseillères scolaires et au personnel du conseil leur demandant de renforcer ce service. Aujourd'hui, les activités des cinq centres d'information font partie du programme d'études et des services d'orientation offerts aux élèves de la 7e année au CPO.

Programme de planification de la carrière/vie

Le programme de planification de la carrière/vie est dispensé au cours d'un atelier de deux jours destiné à l'orienteur ou l'orienteuse de chaque école secondaire d'un grand conseil scolaire urbain. Il a été créé en collaboration par les services d'orientation et de counselling du conseil scolaire, son centre d'information sur les carrières, ses orienteurs et orienteuses et un conseiller de l'extérieur. Les objectifs de l'atelier sont les suivants : examiner et mettre en commun les stratégies, ressources et activités auxquelles on a recours pour travailler avec les élèves; recevoir des renseignements et de la documentation sur la planification de la carrière/vie; apprendre différentes méthodes d'élaboration des programmes dans les écoles; acquérir des aptitudes et définir des stratégies pour travailler avec une population étudiante variée; apprendre comment les tendances démographiques et professionnelles futures vont de plus en plus affecter les choix de métier. Le rapprochement entre la planification de la carrière/vie et le programme d'études constitue l'un des principaux thèmes de l'atelier. Le conseil scolaire examine maintenant la possibilité d'offrir ce programme en cours d'emploi aux enseignants et enseignantes. Les activités de l'atelier sont destinées à trouver des méthodes pédagogiques facilement applicables en milieu scolaire. Au cours de la préparation des ateliers, on a eu recours à des éléments intéressants, dont les suivants :

- Pour définir les objectifs et le contexte des ateliers, on a envoyé un questionnaire à tous les orienteurs et orienteuses et on a tenu compte de leurs réponses dans l'élaboration du programme.
- On a fait une enquête auprès des élèves pour connaître leurs valeurs et leurs attitudes vis-à-vis du travail et du processus d'orientation.
- On a organisé un atelier pilote avec 15 personnes qui en ont fait une évaluation approfondie et qui l'ont communiquée.
- Le processus d'évaluation comprenait les évaluations par écrit des participants et participantes et l'évaluation de l'équipe de planification. Le conseiller venu de l'extérieur a animé le processus d'examen de l'évaluation générale.

Programme de sensibilisation aux carrières

Dans une petite école élémentaire avec une classe de 7e et une classe de 8e année, on offre aux élèves un programme de sensibilisation aux carrières qui est simple, tout en étant créatif. En plus des 20 heures du programme d'orientation qu'il dispense, l'enseignant chargé de l'orientation invite une fois par mois un conférencier ou une conférencière qui s'adresse à la classe. Cette partie du programme se distingue par deux caractéristiques. La première est qu'on fait tout son possible pour inverser les rôles traditionnels. Par exemple, parmi les personnes invitées, il y avait un infirmier, une paramédique et une pharmacienne. Comme il s'agit d'une petite collectivité, il n'est pas toujours possible de trouver des conférenciers et conférencières dans des métiers non traditionnels, mais l'école fait son possible pour y parvenir parce qu'elle juge qu'il est important que les garçons et les filles voient différents modèles. L'autre caractéristique du programme découle du fait qu'il s'agit d'une petite école. Comme il n'y a que deux classes, chaque élève peut parler à chaque conférencier ou conférencière et se familiariser avec des métiers qui ne l'auraient pas intéressé a priori. On sait que dans les plus grandes écoles, les élèves peuvent choisir la conférencière ou le conférencier voulu et qu'ils ou elles se limitent en général aux métiers déjà connus. Dans cette école, toutes les filles ont entendu l'exposé donné par un mécanicien, même si beaucoup d'entre elles n'auraient pas choisi de l'écouter.

Centre d'information sur les carrières des écoles

Lors d'un examen de ses services d'orientation il y a six ans, un grand conseil scolaire urbain a reconnu le besoin pressant de doter les écoles de documentation plus moderne et plus complète. Le conseil a alors affecté des crédits à 50 écoles intermédiaires pour leur permettre d'obtenir de l'aide et des ressources, qui leur ont été fournies par le centre d'information sur les carrières du conseil. Le centre a rédigé un manuel sur la façon d'établir des centres d'information sur les carrières dans les écoles, offert des séminaires au personnel scolaire pour qu'il se familiarise avec les ressources existantes et engagé un spécialiste de l'information sur les carrières pour préparer un modèle pour les écoles et aussi pour se rendre dans les écoles et les aider à organiser la documentation de la façon suggérée. La plupart des écoles avaient beaucoup de ressources périmées et le spécialiste leur a fourni une aide inestimable en triant leur documentation et en les aidant à mettre sur pied le centre d'information. Les instructions étaient intentionnellement très précises, indiquant le nombre d'étagères, le mobilier requis, le codage de couleur des classeurs, les références de base, etc. Il est important de retenir les quatre facteurs suivants :

- le conseil a affecté des crédits;
- le directeur du centre d'information sur les carrières assistait aux principales réunions pour mettre le processus en route;
- la documentation fut organisée de façon relativement simple pour les écoles;
- le conseil a engagé un spécialiste de l'information sur les carrières pour faciliter le processus.

Chaque école a décidé de l'endroit où elle voulait placer son centre d'information; certaines ont dû, pour cela, abattre des cloisons et d'autres ont réservé un emplacement dans le bureau d'orientation. Dans plusieurs écoles, le directeur ou la directrice a autorisé l'embauchage d'un adjoint ou d'une adjointe d'enseignement pour tenir à jour les renseignements et organiser des événements pour les élèves. Le centre d'information sur les carrières distribue tous les mois des renseignements gratuits aux écoles. Le projet a énormément facilité l'accès à l'information et à la documentation pour le personnel, les élèves et les parents de tout ce conseil scolaire.

Career Connections
(Salon-carrières)

Career Connections est un salon-carrières (qui se tient un lundi) destiné à tous les élèves de 8e année, à des élèves sélectionnés de 10e et de 12e année et aux étudiants et étudiantes adultes, ainsi qu'à tous les élèves participant à un programme d'éducation coopérative. Les 3 000 élèves participants (qui sont amenés au salon-carrières en autobus) trouvent une centaine d'exposants et exposantes sous le même toit. La veille, le dimanche après-midi, le salon est ouvert à toute la collectivité. Les exposants et exposantes comprennent les collèges communautaires, les écoles professionnelles et les employeurs et employeuses des secteurs public et privé.

Les enseignants et enseignantes reçoivent à l'avance des trousses à distribuer à chaque élève, dans lesquelles il y a des idées d'exercices à faire pour se préparer à tirer le meilleur parti possible de cette occasion. La trousse des enseignants et enseignantes contient aussi des idées d'activités préparatoires et de suivi.

Après le salon, les enseignants et enseignantes et les élèves sont invités à remplir une formule d'évaluation. La réaction a été très positive.

Exposition de métiers spécialisés

Un grand centre urbain d'information sur les carrières a organisé une exposition de métiers spécialisés représentant plus de 25 de ces métiers. À cette occasion, 650 élèves d'écoles intermédiaires et secondaires ont pu parler en tête à tête avec les spécialistes des métiers et participer à des démonstrations pratiques. Le but principal de la journée était de familiariser les élèves, les enseignants et enseignantes et les orienteurs et orienteuses avec les débouchés extraordinaires qu'offrent les métiers. L'une des raisons de la réussite de cette journée est le fait que le conseil scolaire, à tous les niveaux, le ministère de la Formation professionnelle et Emploi et Immigration Canada y ont tous apporté leur soutien.

Careermobile
(Carrière mobile)

Un grand conseil scolaire urbain a trouvé une façon originale de fournir des renseignements sur les carrières en ayant recours à différents supports : matériel imprimé, vidéo et ordinateur, ce qui a permis de mieux diffuser la documentation des écoles au personnel et aux élèves. Un centre mobile d'information et d'évaluation des carrières, le Careermobile, fait connaître les programmes d'orientation du conseil scolaire en attirant l'attention du public (panneau mobile) et en informant la collectivité des façons dont l'école aide les élèves à préparer leur avenir. Le personnel du Careermobile vise à faciliter la diffusion d'information sur la planification de la carrière et la prise de conscience des carrières à tous les stades du programme d'études.

Le personnel du Careermobile se rend dans les écoles et finit par s'intégrer à l'école et à son programme d'orientation en servant de catalyseur pour la diffusion d'information sur les carrières à tous les stades du programme d'études. Chaque orienteuse ou orienteur est censé passer une journée complète dans le Careermobile avec les élèves et le personnel. Le personnel de l'école participe aussi au programme en utilisant de différentes façons les ressources du Careermobile. Quinze élèves ont un entretien d'un minimum de 35 minutes soit dans le Careermobile ou dans l'école. Les sujets abordés comprennent les suivants : stratégies de planification de la carrière, aptitudes de recherche d'emploi, bénévolat, carrière dans des domaines spécifiques, fondation d'une petite entreprise, etc. Le personnel du Careermobile peut commander ou aider les écoles à commander la documentation sur les carrières dont elles ont besoin, et les enseignants et enseignantes peuvent emprunter la documentation pour l'utiliser pendant leurs cours.

Le «panneau mobile», de 40 pieds sur 12, est conçu spécialement pour la caravane. Les frais du Careermobile et de son personnel sont répartis entre le conseil scolaire, la Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada et des dons de sociétés. Ce programme est très bien reçu par la collectivité et le Careermobile est réservé des mois à l'avance.

PROGRAMMES POUR LES ÉLÈVES À RISQUE ET LES DÉCROCHEURS ET DÉCROCHEUSES

Reluctant Learner Program
(Programme de l'apprenante ou apprenant récalcitrant)

Le centre d'information sur les carrières d'un grand conseil scolaire urbain offre aux élèves de 8e année qui lui sont envoyés par le personnel enseignant ou les orienteurs et orienteuses un programme destiné aux «apprenantes et apprenants récalcitrants», le Reluctant Learner Program. Le centre se rend compte que bien des élèves qui ne réussissent pas sont convaincus qu'ils ou elles n'ont aucun don. Le programme d'évaluation qui dure deux jours a pour but de développer la confiance en soi des élèves et de les motiver à poursuivre leurs études, en leur expliquant comment identifier leurs points forts, leurs aptitudes et leurs intérêts. L'aspect essentiel de ce programme est qu'il utilise une méthode pratique. En se livrant à des activités professionnelles simulées (réparation d'un petit moteur, dessin industriel, réfrigération et climatisation, câblage, électronique, etc.), les élèves ont l'occasion de découvrir ce qui les intéresse et ce qu'ils ou elles sont capables de faire. Le programme constitue aussi une excellente occasion pour le personnel du centre d'information sur les carrières d'observer les préférences en matière de style d'apprentissage et les difficultés d'apprentissage des personnes concernées. La dernière étape du processus consiste à aider les élèves à faire des plans d'études réalistes et comprend une entrevue avec les parents.

C.A.R.E.

Une école secondaire dans une petite ville a créé un programme C.A.R.E. auquel participe tout le personnel de l'école. Les enseignants et enseignantes doivent reconnaître les élèves qui ont des difficultés sur le plan affectif, qui ont des tendances suicidaires ou qui souffrent de troubles fonctionnels et risquent donc d'abandonner leurs études. L'équipe C.A.R.E., composée de l'infirmière de l'école, des orienteurs ou orienteuses, du psychologue scolaire et d'un représentant ou d'une représentante de l'administration de l'école, se réunit une fois par semaine. L'équipe essaie de coordonner des stratégies, collabore avec les écoles pépinières et donne aux enseignants et enseignantes le maximum d'appui pour travailler avec les élèves identifiés. Les communications, la collaboration, le dévouement et l'esprit d'équipe sont les «ingrédients» qui permettent au programme C.A.R.E. d'aider tant d'élèves à risque.

Drugs, Decisions and Directions
(Drogues, décisions et orientation)

Un grand conseil scolaire urbain a créé un programme de 10 heures, pour les dernières classes de l'élémentaire et le secondaire, intitulé Drugs, Decisions and Directions, programme de prévention de la toxicomanie. Dans chaque école, on a nommé un enseignant ou une enseignante responsable de la documentation sur la toxicomanie (SART) et le conseil scolaire a désigné un conseiller ou une conseillère à chaque palier, élémentaire et secondaire, pour aider à coordonner les programmes scolaires. Le programme est clair, facile à suivre et s'insère bien dans le programme d'orientation de 20 heures des 7e et 8e années. Il a encouragé de nombreux élèves à demander des conseils. Le programme réussit pour plusieurs raisons : il est facile à suivre; la partie concernant l'affirmation de soi et la formation s'applique à toutes sortes de situations dans lesquelles l'élève peut être influencé par ses camarades et non seulement à propos de la drogue; on enseigne la différence entre les faits et les mythes; il y a beaucoup d'activités de prise de décisions et, surtout, le sujet intéresse énormément les élèves.

Care for a Kid
(Prenez en charge un ou une enfant)

Soucieuse d'empêcher les élèves de décrocher, une grande école secondaire a créé le programme Care for a Kid (Prenez en charge un ou une enfant). Les enseignants et enseignantes se portent volontaires pour appliquer le programme. L'un des côtés les plus importants du programme est la perception que les enseignantes et enseignants ont d'eux-mêmes. «Les orienteuses et orienteurs ne sont pas les seuls à se soucier des élèves. Les enseignantes et enseignants sont un facteur clé et il faut qu'ils le sachent.» L'école reconnaît que l'appui et la participation de l'administration sont essentiels. L'administration au complet s'occupe du programme. On mentionne que le directeur a eu le même élève (qui avait décroché d'une école secondaire voisine) pendant trois ans. On est convaincu que cet élève, sans ce programme, aurait décroché avant d'obtenir son diplôme. Le service d'orientation coordonne le programme et fournit des renseignements sur les élèves dits à risque. Il organise une réunion-petit déjeuner où l'on cherche des stratégies pour travailler avec les élèves, que l'on examine ensemble puis résume et diffuse au personnel. À la fin de l'année, on examine les progrès des élèves par une vérification statistique. Le programme est simple, les enseignants et enseignantes ont très peu de paperasserie, mais sont disponibles pour quelques rappels et pour indiquer les progrès des élèves.

Programme de counselling par les pairs

Ce qui avait démarré comme un club d'accueil dans une grande école secondaire s'est transformé en un programme de counselling par les pairs, regroupant une classe de counselling par les pairs d'environ 25 élèves et un club de counselling par les pairs comprenant 50 élèves. Il peut arriver que les activités des deux groupes se chevauchent, mais, en général, la classe met l'accent sur la formation en aptitudes d'orientation et passe une partie de l'année à mettre les théories en pratique dans une école élémentaire voisine, par exemple, ou au bureau d'orientation de l'école. Les élèves qui font partie du club ont des cours pendant une semaine chaque semestre. La classe et le club de counselling par les pairs organisent une réception pour les nouveaux élèves au début de chaque semestre. À celle de l'automne dernier participaient plus de 300 élèves orienteuses ou orienteurs et nouveaux élèves. Les élèves orienteuses ou orienteurs sont en quelque sorte une division du service d'orientation pour le programme de transition. Ils voient chaque élève de 9e année à l'automne et passent en revue les conditions d'obtention du DESO; en utilisant un logiciel, ils aident les élèves de 9e et 10e année à améliorer leurs méthodes de travail; ils servent de répétiteurs (il y a chaque semestre une trentaine d'arrangements de cette nature) et ils font connaître CHOIX aux élèves de 9e et 10e année. Ce programme a eu d'excellentes répercussions dans l'école. Les élèves apprennent à mieux se connaître en écoutant, en communiquant et en aidant à résoudre des conflits; les plus jeunes voient qu'on est prêt à les écouter et à les aider et les nouveaux et nouvelles reçoivent une orientation qui dépasse de beaucoup l'orientation fonctionnelle traditionnelle. L'administration a aidé le programme : des fonds ont été versés aux élèves pour leur permettre d'acheter des macarons et des chemises les identifiant («ASK ME»). Le coordonnateur du programme raconte qu'un élève timide de 9e année qui avait la phobie de l'école il y a trois ans a été «rescapé» par un élève orienteur et est devenu lui-même élève orienteur.

Programme de tutorat par les élèves

Une grande école secondaire d'un important conseil urbain a mis sur pied un vaste programme de tutorat par les élèves. Pendant l'année, de 30 à 40 répétiteurs et répétitrices s'occupent de 60 à 80 élèves de la 9e année au CPO. Dans ce programme particulier, il faut s'engager pour un mois. Les répétiteurs et répétitrices donnent une leçon de 45 minutes, à heure fixe, au moins une fois par semaine. De 20 à 25 élèves sont concernés pour chaque période d'un mois. Il arrive que les élèves fixent entre eux des répétitions supplémentaires, au-delà des 45 minutes, mais c'est l'exception. Les responsables du programme estiment qu'il est plus facile d'obtenir l'engagement des élèves en limitant la durée à 4 semaines. Ceux et celles qui le veulent sont, bien entendu, autorisés à faire un mois de plus. Avant le début des répétitions, l'enseignant ou l'enseignante de l'élève qui va prendre les répétitions donne à son répétiteur ou sa répétitrice les renseignements voulus pour l'aider. Les répétitrices et répétiteurs eux-mêmes assistent à une séance de formation d'une heure et demie pendant laquelle on leur apprend les communications interpersonnelles (pour éviter qu'ils aient une attitude trop autoritaire). On met l'accent sur les devoirs et les bonnes habitudes de travail et on leur donne de petits conseils qu'ils pourront passer à leurs élèves. De l'avis de l'école, le programme a des résultats positifs : les élèves plus âgés acquièrent des aptitudes de leadership. Ils et elles représentent de bons exemples pour les élèves plus jeunes et, surtout, celles et ceux qui ont des difficultés ne sont pas «étiquetés» et aiment être aidés par leurs camarades. Tout cela, bien sûr, est bon pour l'amour-propre des élèves qui prennent les répétitions.

PROGRAMMES DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Programme de perfectionnement des orienteurs et orienteuses

Un programme de perfectionnement des orienteurs et orienteuses mis en application dans un conseil scolaire regroupe les directeurs et directrices du département d'orientation et leurs adjoints et adjointes dans des ateliers «destinés à perfectionner les aptitudes des orienteurs et orienteuses et à trouver des moyens de rendre le programme d'orientation plus efficace». L'atelier leur donne l'occasion de réfléchir et de partager leurs points de vue, de chercher des stratégies pour «définir clairement leur rôle et parvenir à jouer un rôle efficace» dans l'école et aussi de créer un cadre favorable à l'établissement d'objectifs et à la planification.

Stratégies de planification de la carrière

Le centre d'information sur les carrières d'un petit conseil scolaire urbain entreprend cette année un programme original pour les enseignants et enseignantes, intitulé «Stratégies de planification de la carrière». L'enseignant ou l'enseignante qui dispense le programme d'orientation en 7e et 8e année et tous les orienteurs et orienteuses des écoles secondaires participeront, en petits groupes, à trois ateliers d'une demi-journée chacun. Le premier familiarisera les participants et participantes avec la documentation et les services du centre d'information sur les carrières; le deuxième se passera à examiner les inventaires d'intérêt et à voir comment ils peuvent être intégrés au processus de planification de la carrière; au cours du troisième, on parlera de la façon de créer un minicentre d'information sur les carrières dans son école. Chaque école recevra une trousse de démarrage pour mettre le processus en route. Le conseil scolaire a bien appuyé cette formation en cours d'emploi. Il enverra des enseignantes et enseignants suppléants pour les classes de 7e et 8e année pendant les ateliers. Ce programme sera très utile pour celles et ceux qui dispensent les programmes d'orientation, puisqu'ils y trouveront de la documentation, des renseignements et des stratégies pour travailler avec leurs élèves à la planification de leur carrière.

Orientation professionnelle dans le programme d'études

La plupart des enseignants et enseignantes savent que le ministère leur demande de fournir une orientation professionnelle aux élèves et la plupart s'engagent à aider ceux-ci et celles-ci à préparer leur avenir en leur offrant de la documentation et des activités dans ce sens. Mais les enseignantes et enseignants ont eux-mêmes besoin d'information professionnelle, de documentation et de formation quant à la manière d'utiliser cette documentation pour intégrer l'orientation professionnelle à leurs cours. Les orienteurs et orienteuses ont aussi besoin d'aide pour comprendre comment l'orientation professionnelle s'insère dans le programme et établir leur rôle dans leur école. Le projet mentionné ici est présidé et rendu possible par le centre d'information sur les carrières d'un grand conseil scolaire urbain qui essaie de combler ces besoins d'une façon intéressante et imaginative. Le projet est confié à un comité qui bénéficie d'une vaste représentation : personnel administratif et enseignant, orienteurs et orienteuses, professeurs et professeures de cinq matières, services aux élèves, services de recherche et du perfectionnement du personnel. Une cinquantaine de personnes sont réparties dans huit sous-comités et le projet a l'appui solide des agents et agentes de supervision. Les objectifs du projet sont les suivants :

- produire un document renfermant les stratégies, documents et matériel didactique nécessaires à l'intégration de l'orientation professionnelle dans le programme d'études;
- planifier et créer des programmes de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant, les orienteurs et orienteuses et l'administration.

L'intention de ceux et celles qui participent au projet est de lier si intimement la préparation à la vie professionnelle au programme d'études que les enseignants et enseignantes ne la verront plus comme une matière supplémentaire, mais au contraire, comme un élément qui facilite l'enseignement de la matière qui les concerne. Le projet s'inspire de la notion que «les écoles qui offrent de solides programmes et services d'orientation professionnelle, où les cours sont visiblement liés au monde du travail et où les enseignants et enseignantes s'intéressent sincèrement à la vie de leurs élèves, retiennent mieux leurs élèves que celles qui ne le font pas» (King, 1986). Un enseignant du secondaire s'est joint au comité pendant un an pour mettre au point la documentation relative au programme d'études. Le comité cherche également une méthode qui permettra d'évaluer l'efficacité de l'application du modèle d'orientation professionnelle dans la salle de classe, tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant ou l'enseignante.

Perfectionnement professionnel en cours d'emploi

Un petit conseil scolaire a donné un caractère original à son programme d'orientation pour les élèves de 7e et de 8e année. Ce qui n'était au départ qu'une réunion après l'école s'est transformé en programme de perfectionnement professionnel en cours d'emploi d'une demi-journée à la fin du mois d'août. Deux demi-journées ont été organisées pour 35 enseignants et enseignantes des 7e et 8e années. Les enseignantes et enseignants réexaminent leurs programmes d'orientation et ceux offerts dans la collectivité, ils évaluent la documentation disponible auprès du conseil scolaire et dans la collectivité, échangent des idées de cours et examinent les documents offerts dans le centre des médias. Selon le conseil scolaire, le programme d'orientation s'améliore d'année en année grâce à ces sessions. De plus, elles permettent de meilleures communications entre le conseil scolaire et les écoles et entre les écoles elles-mêmes. Les sessions portent principalement sur les carrières et, après plusieurs années pendant lesquelles l'importance, le sens et la crédibilité du programme d'orientation se sont développés, on a produit une brochure.

RÉFÉRENCES

Aanenson, Gail et al. Home life skills: Career-related junior high home economics course guide. St. Paul, Minnesota State Department of Education, Pupil Personnel Services Section, 1977.

Abernathy, Thomas et William Davis. «Student perceptions of influences on career and educational decision-making». Canadian Counsellor, 12(3) (1978), p. 162-166.

Abraham, Diana. «Unravelling the "knot of complexity" in the cross-cultural counselling process». Guidance and Counselling, 2(1) (1986), p. 48-53.

Abraham, Willard. «Counseling the gifted». Counseling and Human Development, 9(1) (septembre 1976), p. 1-12.

ACDP - Association consultative de documentation professionnelle. Career information resources, 1989. Ressources disponibles en français.

ACOO - Association des conseillers en orientation de l'Ontario. Career education components. Metro Toronto and Region Guidance Co-ordinators, Toronto, mai 1989.

Aiello, Helene Sarah. Assessment of a mentor program on self-concept and achievement variables of middle school underachievers. Thèse de doctorat inédite. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1988.

Alberta Education Response Centre. Guidance and counselling services in Alberta schools - A manual. Edmonton, Alberta Education, septembre 1984.

Alberta Education Response Centre. Guidance and counselling Alberta. Edmonton, Alberta Education, janvier 1990.

Alberta Education, Special Educational Services Branch. Guidance and Counselling Services in Alberta Schools. A Manual for School Jurisdictions Containing Policy, Guidelines, Procedures and Sample Resource Materials. Septembre 1984.

Albuquerque Public Schools. Career education, Needs assessment. Planning, Research and Accountability. Automne 1988.

Allan, John et Pat Dyck. «Transition from elementary to secondary school: A guidance curriculum». School Guidance Worker, 39(3) (janvier 1984), p. 21-27.

Allan, John et Jean McKean. «Transition to junior high school: Strategies for change». The School Counselor, septembre 1984, p. 43-48.

Alvi, Sabir A. et Sar B. Khan. OISE-funded small-scale studies on career development: A synthesis of the results and their implications for educational practice. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1982.

Anawana, U.I. «The new 6-3-4 system of education in Nigeria and implications for guidance and counselling». Guidance and Counselling, 4(2) (novembre 1988), p. 53-58.

Anderson, Bill. Educational planning: Grades 7 and 8. Sarnia, Conseil de l'éducation de Lambton, 1984.

Anderson, Eugene M. et Anne Lucasse Shannon. «Toward a conceptualization of mentoring». Journal of Teacher Education, 39(1) (janvier-février 1988), p. 38-42.

Arnold, John, Richard J. Budd et Karen Miller. «Young people's perceptions of the uses and usefulness of different sources of careers help». British Journal of Guidance and Counselling, 16(1) (janvier 1988), p. 83-90.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and sex equity. Alexandria, Virginie, 1983a.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and substance abuse counseling. Alexandria, Virginie, 1983b.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and developmental guidance. Alexandria, Virginie, 1984a.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and peer facilitation. Alexandria, Virginie, 1984b.

ASCA - American School Counselor Association. Role statement: The school counselor in career guidance: Expectations and responsibilities. Alexandria, Virginie, 1984c.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and child abuse/neglect prevention. Alexandria, Virginie, 1985.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and the paraprofessional. Alexandria, Virginie, 1986.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: Cross/multicultural counseling. Alexandria, Virginie, 1988a.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor and AIDS. Alexandria, Virginie, 1988b.

ASCA - American School Counselor Association. Position statement: The school counselor, gifted student programs. Alexandria, Virginie, 1988c.

Association canadienne de syndics des écoles. «Position paper on school guidance services, 1980». Canadian Counsellor, 15(3) (avril 1981), p. 139-143.

Attinger, Joelle. «The decline of New York». Time Magazine, 136(12) (17 septembre 1990), p. 54-62.

Aubrey, Roger F. «A house divided: Guidance and counseling in 20th-century America». The Personnel and Guidance Journal, 81 (décembre 1982), p. 198-204.

Aubrey, Roger F. «A counseling perspective on the recent educational reform reports». The School Counselor, 33 (novembre 1985), p. 91-99.

Aubrey, Roger F. et Michael D'Andrea. «What counselors should know about high technology». Counseling and Human Development, 17(1) (septembre 1984), p. 1-12.

Audet, Jacques. «Coup de pouce : pour conseillers d'orientation débordés». L'Orientation, 3(2) (printemps 1989), p. 20-21, 28.

Auty, Pauline. «The development of self-esteem - A new task?». Guidance and Counselling, 2(3) (1987), p. 73-77.

Ayers, Jerry B. et David Dean Richey. Influencing teacher attitudes and knowledge about child maltreatment. San Antonia, Texas, 1984. Communication soumise à l'assemblée générale de l'American Association of Colleges for Teacher education.

Bailey, Becky A. et Ann S. Nihlen. «Elementary school children's perceptions of the world of work». Elementary School Guidance & Counseling, 24(2) (décembre 1989), p. 135-145.

Bailey, Walter R., Norma Kimrey Deery et al. «Issues in elementary school counseling: Discussion with American School Counselor Association leaders». Elementary School Guidance & Counseling, 24 (octobre 1989), p. 4-13.

Baruth, Leroy G. et Margaret Z. Burggraf. «Helping single-parent families». Counseling and Human Development, 15(7) (mars 1983), p. 1-15.

Beane, James A. «A human school in the middle». Clearing House, 60(1) (septembre 1986), p. 14-17.

Beane, James A. et Richard P. Lipka. «Enhancing self concept/esteem in the middle school». Dans Wright, Ouida (dir.), Readings in adolescent development. Toronto Observation Project, 2e édition, Conseil scolaire de Toronto, 1985, p. 39-44.

Beaulieu, Lise. «Rêver son avenir, pourquoi pas?» L'Orientation, 3(2) (printemps 1989), p. 8-9.

Benton, James et al. Lessons in career education for use in geometry. Career exploration 9-10. Cincinnati Public Schools, Ohio (révisé en septembre 1976).

Bergen, Walter L. «Enhancing self-image in adolescents through group counselling». Guidance and Counselling, 5(2) (novembre 1989), p. 18-25.

Berger, Michael A. «The preservation of counseling in an era of cutback management». The Personnel and Guidance Journal, 82 (novembre 1983), p. 170-173.

Bhatty, Rajbir. «Multiculturalism in the schools and the counsellor: An ecological perspective and intervention». Guidance and Counselling, 2(3) (1987), p. 61-72.

Bloch, Deborah Perlmutter. «Using career information with dropouts and at-risk youth». The Career Development Quarterly, 38 (1989), p. 160-171.

Bloomer, Joan M. «Middle level: Conquering the new frontier». NASSP Bulletin (février 1986), p. 95-96.

Blumberg, Thelma L. «Transforming low achieving and disruptive adolescents into model students». School Counselor, 34(1) (1986), p. 67-72.

Blustein, David L. Explorations of the career exploration literature: Current status and future directions. Boston, avril 1990. Communication expresse prononcée devant le congrès de l'American Educational Research Association.

Bonebreak, Carol R. et Sherry B. Borgers. «Counselor role as perceived by counselors and principals». Elementary School Counselling & Guidance, 18 (février 1984), p. 194-198.

Bournival, Marie-Thérèse. «Abitibi : Une expérience réussie». La Gazette des femmes, 12(1) (mai-juin 1990), p. 25-27.

Bowman, Judith et al. Getting started: A guide to writing your own curriculum. The Pennsylvania guide for instructional improvement through career education. Junior high volume 7-9. Lewisburg, Pennsylvania, Central Susquehanna Intermediate Unit 16, 1976.

Bowman, Robert P. «Peer facilitator programs for middle graders: Students helping each other grow up». School Counselor, 33(3) (1986), p. 221.

Brammer, Lawrence M. «Counseling services in the Peoples Republic of China». International Journal for the Advancement of Counselling, 8 (1985), p. 125-136.

Breune, Linda et al. Training students in thinking skills for solving social problems: A strategy for helping students cope constructively with school stressors. Chicago, 1985. Communication soumise à l'assemblée générale de l'American Educational Research Association.

British Columbia School Counsellors' Association. The role of the British Columbia school counsellor in the 21st century. Avant-projet, 1989.

Brolin, D.E. et Norman Gysbers. «Career education for persons with handicaps». Personnel and Guidance Journal, 58(4) (1979), p. 258-262.

Burke, Michael et Gary Benedict. «Making wise vocational choices: Computers can help». Canadian Vocational Journal, 20(1) (mai 1984), p. 29-32.

Burnett, P.C. «Special issue: Counseling middle-grade students». The School Counsellor, 33 (1986).

Burns, George E. Partners in the advancement of career education in the secondary school: The role of trustees and those in positions of responsibility. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1981.

Buttery, John et John A.B. Allan. «Journal writing as a developmental guidance method». Canadian Counsellor, 15(3) (avril 1987), p. 134-138.

California State Department of Education. Policy - guidance and counselling. Sacramento, Californie [s.d.].

California State Department of Education. A Planning Model for Developing a Career Guidance Curriculum. California Personnel and Guidance Association Monograph Number 12, Pupil Personnel Services, 1978.

California State Department of Education. Implementing Career education. California Plan for Career Education 1978-1983. 1979.

California State Department of Education. Caught in the middle: Educational reform for young adolescents in California public schools. Sacramento, 1987. Rapport de la Superintendants Middle Grade Task Force.

California State Department of Education. California Plan for Career-Vocational Education. Part One: Policy Directions. Chancellor's Office, California Community Colleges, janvier 1989.

California State Department of Education. California State Board of Education Policy Guidance and Counseling. [s.d.]

Calsyn, Robert J., Christine Pennell et Mary Harter. «Are affective education programs more effective with girls than with boys?». Elementary School Guidance & Counseling, (décembre 1984), p. 132-140.

Campanale, Eugene A. et Eileen T. Bender. «Project T.E.A.C.H.: Teaching excellence and career help». Clearing House, 61 (janvier 1988), p. 233-235.

Campbell, G., B. Fall et R. Nemerofsky. «An experimental peer group orientation program». Clearing House, 51 (janvier 1978), p. 206-208.

Campbell, W.J. et M.M. McMeniman. «Towards developing knowledge and attitudes relating to self and society». Discourse, 4(1) (1983), p. 68-75.

Canadian world almanac & book of facts 1990. Toronto, Global Press, 1989.

Capuzzi, Dave. «Personal and social competency: Developing skills for the future». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988, p. 49-90.

Carlson, Jon. «Motivation: Building students' feelings of confidence and self-worth». Counseling and Human Development, 12(6) (février 1980), p. 1-16.

Carnegie Corporation, Task Force on Education of Young Adolescents. Turning Points: Preparing American youth for the 21st Century. New York, Carnegie Council on Adolescent Development, Carnegie Corporation of New York, juin 1989.

Carr, Rey A. Theory and practice of peer counselling. Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1981.

Carreiro, Richard et William Schulz. «Activities of elementary school counselors in Canada». Elementary School Guidance & Counseling, 32 (octobre 1988), p. 63-68.

Carroll, Marguerite R. «School counseling - What does the future hold?» NASSP Bulletin, numéro spécial consacré à l'orientation scolaire (décembre 1985), p. 2-5.

Carruth, E. Ronald. «An alternative; Not a solution». Phi Delta Kappan, 58(6) (février 1977), p. 455.

Carty, Laurie. «Family stress and coping». Guidance and Counselling, 5(1) (1989), p. 4-6.

Caulum, David et Roger Lambert (dir.) Guidelines for the use of computer-based career information and guidance systems. Eugene, Oregon, Association of Computer-Based systems for Career Information, 1985.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Catalogue secondaire, Ressources '89. Ottawa, 1989.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Ressources, 1(4) (février 1990).

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Ressources, 1(1) (septembre 1990).

CERES. CERES: Career education responsive to every student. Ceres, Californie, National Diffusion Network, [s.d.].

CERES. Compendium of career education infusion activities. Grades 9 through 12. Ceres, Californie, National Diffusion Network, [s.d.].

Chanow-Gruen, J. Karen et Robert E. Doyle. «The counselor's consultative role with teachers, using the TET model». Journal of Humanistic Education and Development, 22(1) (septembre 1983), p. 16-24.

Charpentier, Renée. «Les filles et les programmes de formation professionnelle non traditionnelle». Vie pédagogique, 54 (avril 1988), p. 26-27.

Cheng, Maisy L. et Suzanne Ziegler. Moving from elementary to secondary school: Procedures which may facilitate the transition process. Conseil scolaire de Toronto, octobre 1986.

Chenoweth, Roberta. Refinement of instruments and processes used in evaluating the effectiveness of prevocational exploration programs in West Virginie. West Virginia Department of Occupational, Adult and Safety Education, 1981.

Childers, John H., Jr. et John A. Rolloff. Developing and disseminating an activity-based learning experience booklet for student self-development in career orientation. Rapport final. Arkansas State Department of Education, décembre 1982.

Chipp, Dorman. «Teaching teachers basic counselling skills: One component of a preventive counselling model». School Guidance Worker, 38(5) (mai 1983), p. 43-48.

Clasen, Donna Rae et Marilyn Hanson. «Double mentoring: A program for facilitating mentorships for gifted students». Roeper Review, 10(2) (décembre 1987), p. 107-110.

Clawson, Dennis Wayne. Career maturity activities for selected ninth grade pupils. Thèse inédite, Indiana University of Pennsylvania, 1980.

Clemens, David B. et Marion D. Levi. «Guidance renewal - An on-going process». Guidance and Counselling, 4(1) (septembre 1988), p. 21-27.

Cole, Claire G. «The school counselor: image and impact, counselor role and function, 1960s to 1980s and beyond». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988, p. 127-150.

Cole, Claire G. Guidance in the middle school: Everyone's responsibility. Fairborn, Ohio, National Middle School Association, 1981.

Cole, Claire G. «The guidance and counseling program: A vital service in the middle school». Schools in the Middle, Washington, D.C., National Association of Secondary School Principals, novembre 1986.

Cole, Peter. «Work experience programs in schools: Some suggestions for program reorientation». Discourse, 3(2) (1983), p. 22-32.

Cole, Trevor. «Kids making a difference: A peer counselling program that works». B.C. Teacher, 67(1) (octobre/novembre 1987), p. 34-36.

Collins, Paul, Norman Henchey et Hugh Stevenson. «Education in Ontario: 1980-2005. Scenarios on the future». Review and Evaluation Bulletins, 3(3) (1982).

Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation. Learning for living # P-10 curriculum guide. Ébauche de réponse. 1989a.

Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation. «Memorandum re: Background information and suggestions for review of the outline». Victoria, Curriculum Development Branch, 1989b.

Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation. Learning for living - Primary-Graduation curriculum guide. Victoria, Development Branch, 1990.

Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation . Year 2000: A framework for learning. Victoria, [s.d.].

Combs, Arthur W. «What the future demands of education». Phi Delta Kappan, 2(5) (janvier 1981), p. 369-372.

Comité d'étude pour l'éducation en langue française d'Ottawa-Carleton. Establishing a French-language school board. Décembre 1986.

«Comment devenir informaticien». Science et vie micro, 50 (mai 1988), p. 123-128, 130, 132-135.

Commonwealth of Virginia. Career Guidance and Counselling. Supplément au Guide for Planning and Developing Guidance and Counselling Programs in Virginia's Public Schools. Richmond, Virginie, Department of Education, Division of Special Education Programs and Pupil Personnel Services, juillet 1984.

Conseil d'éducation de Halton. Mentoring for adolescents. Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation de Halton. Grade 8 guidance instruction, Preparing for secondary school. [s.d.]

Conseil d'éducation de Lakehead. «Education for Native students - An innovative approach». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation de la ville de London. «Peer support team». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation de North York. «North York Career Centre». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation de Scarborough. Elementary guidance. 1978a.

Conseil d'éducation de Scarborough. Elementary guidance. 1978b.

Conseil d'éducation de Scarborough. Guidance curriculum guide for use in Scarborough Elementary Schools. 1978c

Conseil d'éducation de Scarborough. Elementary guidance: Counsellor's handbook. 1984.

Conseil d'éducation de Scarborough. Principals' memorandum re: Transition grade 8 to 9 program. 13 juin 1989.

Conseil d'éducation de Timmins. «Native student co-operative-education program». Dans Ontario, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation des écoles séparées du Grand Toronto. «Peer helping/human relations». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation du comté de Lincoln. «Choices: Increasing your options». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation du comté de Lincoln, Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Lincoln, Conseil d'éducation de Niagara Sud, Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland. «Career information centres». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil d'éducation du comté de Victoria. «Peer helper - Reading tutoring (English)». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Prescott et Russell. «Groupe de motivation et de réussite». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990a.

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Prescott et Russell. «Consultation de groupe». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990b.

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Waterloo. Guidance: Grade 7. Kitchener, 1987a.

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Waterloo. Guidance: Grade 8. Kitchener, 1987b.

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury. «Transition». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990.

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton. «Groupe de socialisation». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990a.

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton. «Parrainage». Dans Ontario, ministère de l'Éducation, Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces, Toronto, 1990b.

Conseil scolaire de Toronto. «Effective schools». Scope, 4(2) (octobre 1989).

Conseil scolaire de Toronto. Procès-verbal. Director's Reference Group on Alienated Youth. Sub-Committee on Youth at Risk, 26 janvier 1990a.

Conseil scolaire de Toronto. Secondary Program Review Pilot Project, Draft summary. 1990b.

Cooney, Judith. «Child abuse: A developmental perspective». Counseling and Human Development, 20(5) (janvier 1988), p. 1-12.

Cordell, Arthur J. The uneasy eighties. The transition to an information society. Étude 53. Ottawa, Conseil des sciences du Canada, mars 1985.

Coughlin, Matthew et Peter Carey. «Students behind the video camera». Vocational Education Journal, 62 (septembre 1987), p. 49-50.

«Counseling, from careers to everyday stresses». New York Times, 27 décembre 1989, p. B7.

Crabbs, Michael A. «Future perfect: Planning for the next century». Elementary School Guidance & Counseling, 24(2) (décembre 1989), p. 160-166.

Crabbs, Susan K. et Michael A. Crabbs. «Child abuse». Elementary School Guidance & Counseling, 22(4) (1988), p. 259-260.

Cramer, S.H., P.S. Wise et E.D. Colburn. «An evaluation of a treatment to expand the career perceptions of junior high school girls». The School Counselor, 25 (1987), p. 124-129.

Crittenden, Brian. «Policy directions for Australian secondary schools: A critique of some prevalent assumptions». Australian Journal of Education, 32(3) (1988), p. 287-310.

Crosbie-Burnett, Margaret et Laurel L. Newcomer. «A multimedial intervention for group counseling with children of divorce». Elementary School Guidance & Counseling, 23(3) (février 1989), p. 155-166.

Crosson-Johnson, Sharon. «Peer counseling programs». Focus on Guidance, 9(1) (octobre 1976), p. 1-12.

Cumming, James. «Curriculum and the world of work: A cross-section of views». Curriculum Perspectives, 8(1) (1988), p. 54-56.

Curtis, Alice et al. Career education in art: A junior high course guide. St. Paul, Minnesota State Department of Education, Pupil Personnel Services Section, 1977.

Danemark, Ministry of Education et Ministry of Labour. Education in Denmark: Educational and Vocational Guidance in Denmark. 1981.

Data File, «States that mandate elementary school counselors». Report on Education Research, 22(16) (8 août 1990), p. 4.

Davis, Harry. A mentor program to assist in increasing academic achievement and attendance of at-risk ninth-grade students. Thèse de doctorat inédite, University of Pittsburgh, 1988.

Davis, Joseph Polk, Jr. An examination of selected effects of training in sex-role de-stereotyping and of coordinator attitudes about the changing roles of women in junior high school career exploration classes. Thèse de doctorat inédite, University of Georgia, 1983.

de Bresson, Chris. Understanding technological change. Montréal, Black Rose Books, 1987.

Dede, Christopher et Dwight Allen. «Education in the 21st century: Scenarios as a tool for strategic planning». Phi Delta Kappan, 62(5) (janvier 1981), p. 362-366.

Dede, Christopher. «The evolution of information technology: Implications for curriculum». Educational Leadership, 47(1) (septembre 1989), p. 23-26.

Deen, Nathan. «Nine years in the Journal». International Journal for the Advancement of Counseling, 10 (1987), p. 149-178.

Delap, Sue et al. Decisions decisions. Tucson, Pima County Developmental Career Guidance Project, 1980.

Delbridge, Lawrence. Entrevue. Conseiller en orientation, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, septembre 1990.

Desmond, Rebecca M. et Patricia L. Duffy. Choices and Challenges. Career Education in Virginia Program Management Guide. Commonwealth of Virginia, Department of Education, 1989.

Dewey, John. Experience and education. New York, Collier Books, 1938.

Dilling, Harold John et D.A.R. Richardson. Guidance needs in the Scarborough elementary schools: Phase I, perceptions of educators. Conseil de l'éducation de Scarborough, 1980.

Doring, Allan J. «Beliefs about the employed and the unemployed held by senior high school students in North Queensland». The Australian Journal of Education, 28(1) (1984), p. 78-88.

Dorner, John. «Students helping students». OSCAR, mai 1989a, p. 5.

Dorner, John. «Transition from elementary to high school». OSCAR, mai 1989b, p. 4.

Dowson, Harry et Rita Howden. «Guidance in a multicultural society in an era of high unemployment». Secondary Education Journal, 14(1) (1984), p. 12-14.

Druian, Greg et Jocelyn A. Butler. Effective schooling practices and at-risk youth: What the research shows. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon, 1987.

Dubienski, J. «Another approach to junior high». Manitoba Counsellor, 8 (automne 1982), p. 26-27.

Duncan, Jack A. «The school guidance committee: The counselor's support group». The School Counselor, 36 (janvier 1989), p. 192-197.

Dupont, Pierette. «Collaborating with the community: A new challenge for the guidance counsellor». Guidance and Counselling, 3(4) (mars 1988), p. 5-16.

Duval County Schools. Comprehensive dropout prevention plan. Jacksonville, Floride, Duval County Public Schools, 1987.

Edmonds, Ronald. «Effective schools for the urban poor». Educational Leadership, 37(1) (octobre 1979), p. 15-18, 20-27.

Edmondson, Judy, Mindy Bingham et al. Extrait de Instructor's guide for "Choices and Challenges". Santa Barbara, Californie, Advocacy Press, 1987.

Edwards, Diane M. et Toni A. Zander. «Children of alcoholics: Background and strategies for the counsellor». Elementary School Guidance and Counselling, 20(2) (1985), p. 121-128.

Egge, Debora L., Lauren G. Marks et Donna M. McEvers. «Puppets and adolescents: A group guidance workshop approach». Elementary School Guidance & Counseling, 21(3) (février 1987), p. 183-192.

Ellis, Dormer. A study of the characteristics and needs of Franco-Ontarian children in the Ontario educational system, 1976. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1976.

Ellis, Dormer. A study of the characteristics and needs of Franco-Ontarian children in the Ontario educational system. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1977.

Elmore, M.E. et al. K-12 urban career education learning modules: 7-12 language arts/social studies. Dallas Independent School District, septembre 1977.

Erpenbach, William J. et Philip A. Perrone. «School counselors - Using power and influence to better meet student needs». Counseling and Human Development, 17(8) (avril 1985), p. 1-12.

Esquivel, Giselle B. et Merle A. Keitel. «Counseling immigrant children in the schools». Elementary School Guidance & Counseling, 24(3) (février 1990), p. 213-221.

Fannon, Greg et Richard Krenz. «Positive peer groups: A developmental group program». Alberta Counsellor, 12(1) (automne 1983), p. 26-28.

Feather, Frank. G-forces. Re-inventing the world. Toronto, Summerhill Press, 1989.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Mémoire soumis au Cabinet: Transition entre l'école et le monde du travail. Toronto, 1983.

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario. The secondary school and the new technology. Toronto, septembre 1988.

Fennimore, Todd F. The helping process booklet for mentors. Dropout Prevention Series, National Center for Research in Vocational Education, 1988.

Ferguson, Molly. «Directions to sci-tech». Crucible, 17(5) (1986), p. 28-31.

Ferris, Patricia A. «Future directions for elementary/middle school counseling». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988, p. 181-188.

Finn, Brian. «The role of educators in equipping students for employment». Curriculum Perspectives, 8(1) (1988), p. 63-65.

Finn, Peter et Jane Lawson. Career education activities for subject area teachers. Grades 6 through 9. Cambridge, Massachusetts, Abt Associates, mai 1975.

Finlande, Ministry of Labour, Vocational Guidance Council, Ministry of Education, National Board of General Education et National Board of Vocational Training. Student counselling and vocational guidance in Finland. Finlande, Helsinki, 1989a.

Finlande, Ministry of Labour. Working Life. Helsinki, 1989b.

Fisher, Carol Long. Effects of a middle school counseling program on attendance, academic achievement, and suspensions with a study of attitudes of students, principals, counselors and teachers toward the program. Thèse inédite, University of South Carolina, 1980.

Floride, Ministry of Education. Blueprint for Career Preparation. Circa 1987.

Folds, Ralph. «Choosing a curriculum model for aboriginal schools». Curriculum Perspectives, 8(2) (1988), p. 67-68.

Forsyth, Karina, James Macfarlane et Patricia Crawford. Assessment of guidance et counselling services in North York. Conseil de l'éducation de North York, mars 1984.

France, Honoré et Christina McDowell. «A peer counselling model for computer-assisted career counselling». Canadian Counsellor, 16(4) (juillet 1982), p. 206-212.

France, Honoré, Nin Mah et Brian Harvey. «Cross-cultural counselling in a multicultural Canada». Guidance and Counselling, 2(1) (1986), p. 6-14.

Fredrickson, John H. «Schools of the future». American School & University, 47(12) (août 1975), p.20-21.

Freeman, Rhonda. Children in families experiencing separation and divorce: An investigation of the effects of planned brief intervention. Toronto, Family Service Association of Metropolitan Toronto, 1984.

Freire, Marlinda. Refugee families and their children. Conseil scolaire de Toronto, 1988.

French, Orland. «Counsellors fight fire with fire in high school». The Globe and Mail, 21 août 1990.

Fullan, Michael. The meaning of educational change. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1982.

Furlong, Michael J., Donald R. Atkinson et Dean S. Janoff. «Elementary school counselors' perceptions of their actual and ideal roles». Elementary School Guidance & Counseling, 14 (octobre 1979), p. 4-11.

Galbally, Rhonda. «Education and industry in a technological age: Toward a productive partnership». Curriculum Perspectives, 8(1) (1988), p. 56-59.

Gardner, Philip et Robert Carpenter. A needs assessment for transition from elementary schools to middle schools. Vancouver, rapport n° 85:05, Educational Research Institute of British Columbia, avril 1985.

Gaudet, Yves. Le suicide chez les jeunes : à nous d'agir. Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, [s.d.].

Gehrke, Nathalie J. «On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership». Journal of Teacher Education, 39(1) (janvier-février 1988), p. 43-45.

George, Paul S. «The Counselor and modern middle-level schools: New roles in schools». School Counselor, 33(3) (1986), p. 178-188.

Gerler, Edwin R., Jr. «Elementary school counseling research and the classroom learning environment». Elementary School Guidance & Counseling, 20 (octobre 1985), p. 39-48.

Gerrard, Robert. Entrevue. Expert-conseil, services aux élèves, responsable de l'orientation. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, septembre 1990.

Gibson, Robert L. «Prevention and the elementary school counselor». Elementary School Guidance & Counseling, 24 (octobre 1989), p. 30-36.

Giles, Harry. «Adults, not schoolchildren, fear the dark». Toronto Star, 27 avril, 1990, p. A31.

Gire, Judy et Berlyenn Poe. «Implementing a transition-to-work model at the junior high school level». The Pointer, 32(2) (hiver 1989), p. 15-17.

Gitterman, Aryeh. «Counsellor education and renewal». Guidance and Counselling, 4(1) (septembre 1988), p. 3-4.

Goodlad, John I. A place called school. Prospects for the future. New York, McGraw-Hill, 1984.

Greene, Ross William. Evaluation of a multidimensional program for sixth-graders transitioning from elementary to middle school. Thèse de doctorat inédite, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1989.

Griffith, Bernadette et James W. Crook. Curriculum guide: Language arts and career education, 6-8. Cashmere Consolidated School District, Washington, 1976.

Griffith, Bernadette. «Educational reform, career education and the middle school». Guidance and Counselling, 1(5) (mai 1986), p. 62-67.

Griggs, Shirley A. «The counselor as facilitator of learning». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988, p. 41-46.

Grotenhuis, Paul et Carol Purcell. Career related math units for general math 9. Roseville Area School District 623, Minnesota, 1978.

Guichard, Jean. «The French school system and sexual differentiation of social roles». International Journal for the Advancement of Counselling, 11 (1988), p. 323-332.

Guillen, Mary A. Futureprint counseling design. Ontario, Californie, Ontario-Montclair School District, 1981.

Gumaer, Jim. «Affective education through the friendship class». School Counselor, 23 (mars 1976), p. 257-263.

Gumaer, Jim. «Racial understanding through affective education». The School Counselor, 24 (janvier 1977), p. 171-177.

Gumaer, Jim. «Working in groups with middle graders». School Counselor, 33(3) (janvier 1986), p. 230-238.

Guttman, Mary Alice Julius. «A peer counselling model: Social outreach». Canadian Counsellors, 19(3 et 4) (1985), p. 135-143.

Gysbers, Norman C. «Career guidance: A professional heritage and future challenge». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988, p. 99-122.

Gysbers, Norman C. et Patricia Henderson. Developing and managing your school guidance program. Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988.

Hannaford, Mary Joe. «Balancing the counselling program to meet school needs». NASSP Bulletin, 71 (mai 1987), p. 3-9.

Hargreaves, Andy et Lorna Earl. Droits de passage : Analyse de travaux de recherche choisis sur l'enseignement des années de transition. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990.

Hargreaves, Andy, Eileen Baglin et al. Personal and social education, Choices and challenges. 1988.

Harris-Bowlsbey, JoAnn. «Career planning and computer-based systems: Models of integration». Guidance and Counselling, 4(2) (novembre 1988), p. 11-19.

Hart, Leslie A. «The horse is dead». Phi Delta Kappan, 71(3) (novembre 1989), p. 237-242.

Hartman, Kenneth E. «Clarifying the role of school counselors». Education Week, 32 (1 juin 1988).

Hartnell, Ruth. «Counselling strategies to counteract the "chip's" impact on the future of female students». Manitoba Counsellor, 10(2) (1983), p. 20-27.

Harvey, Michael J. «Leaving or staying on at high school as a career decision-making process». Australian Journal of Education, 29(3) (novembre 1985), p. 266-278.

Haughey, Joanne et John Bowman. Counselling and guidance services in selected junior high schools: Utilization and identified need 1979-80. Winnipeg, Ministry of Education, Planning and Research Branch, 1980.

Hayes, Richard L. et Nancy Cryer. «When adolescents give birth to children: A developmental approach to the issue of teen pregnancy». Counseling and Human Development, 20(1) (septembre 1987), p. 1-12.

Hazzard, Ann et Gary Rupp. Training teachers to identify and intervene with abused children. Anaheim, Californie. Communication présentée au congrès annuel de l'American Psychological Association, août 1983.

Heath, Karen P. Lettre. State of Ohio Department of Education, Career Development Service, Columbus, Ohio, 1990.

Henderson, Phyllis et Jan La Forge. «The role of the middle school counselor in teacher-advisor programs». The School Counselor, 36 (mai 1989), p. 348-351.

Henry, Mary E. «The function of schooling: Perspectives for rural Australia». Discourse, 10(2) (1989), p. 14-21.

Herbert, Deborah. The role of the school counselor: Middle/Junior high level. Washington, D.C., National Institute of Education, 1985.

Herr, Edwin L. «The relevant counselor». The School Counselor, 34 (septembre 1986), p. 7-13.

Herr, Edwin L. «Natural allies». Vocational Education Journal, 62 (septembre 1987), p. 30-32.

Herr, Edwin L. et Stanley H. Cramer. «Career Guidance». Dans Mitzel, Harold E. (rédacteur en chef), Encyclopedia of educational research, 5e édition, New York, The Free Press, 1982, p. 241-244.

Herr, Edwin L. et Stanley H. Cramer. Career guidance and counselling through the life span. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1988.

Herr, Edwin L. et Elaine Johnson. «General employability skills for youths and adults: Goals for guidance and counselling programs». Guidance and Counselling, 4 (mars 1989).

Herr, Edwin L. et Anthony G. Watts. «The implications of youth unemployment for career education and for counselling». Journal of Career Education, 7(3) (mars 1981), p. 184-202.

Hewitt, Jean. «The principal». FWTAO Newsletter, (janvier 1990), p. 12-16.

HGSE - Harvard Graduate School of Education. «Guidance and counseling: Too little, too late?» The Harvard Education Letter, 4(3) (juin 1988), p. 1-5.

HGSE - Harvard Graduate School of Education. «Teachers as advisors». The Harvard Education Letter, 21(2) (1990), p. 6-7.

Hobart, Charles Michael. The effects of a microcomputer-assisted career search on the vocational maturity of selected secondary students. Thèse de doctorat inédite, Saint Louis University, 1985.

Holmes, Ann et Esther Levin. «New career strategies». Guidance and Counselling, 2(3) (janvier 1987), p. 32-35.

Howell, Robert S. «Blueprint for career preparation». Proceedings for Forum on Integrating Occupational and Academic Education, National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, Californie, 1989.

Hoyt, Kenneth B. «The changing workforce: A review of projections - 1986 to 2000». The Career Development Quarterly, 37(1) (septembre 1988), p. 31-39.

Hoyt, Kenneth B. et Sidney C. High. «Career education». Dans Mitzel, Harold E. (rédacteur en chef), Encyclopedia of educational research, 5e édition, New York, The Free Press, 1982, p. 231-241.

Huber, Charles H. «Research and the school counselor». The School Counselor, 27(3) (janvier 1980), p. 210-216.

Huey, Wayne C. «Information-processing groups: A peer-led orientation approach». The School Counselor, 33 (septembre 1985), p. 3-8.

Humburg, Renae Bygel. Occupational sex-role stereotyping. Effects of a ninth-grade experience-based career education program on occupational sex-role stereotyping. Communication présentée à la National Experience-Based Career education Conference, St. Louis, Missouri, février 1980.

Husen, Torsten et T. Neville Postlethwaite, rédacteurs en chef. The international encyclopedia of education. Oxford, Pergamon Press, 1985.

Hussey, Michael. «Peer-helping in the middle school». The Middle School Journal, 30 (novembre 1989).

Île-du-Prince-Édouard, ministère de l'Éducation. Circular No. 89-08. Subject: Guidance and Counselling Policy Statement, 18 sept. 1989.

Jackson, Billie P. Entrevue. Elementary Guidance, Division of Public Schools, Department of Education, Tallahassee, Floride, mai 1990.

James, Richard. A holistic milieu approach to high risk students. Washington, D.C.: Title III ESEA Project, Bureau of School Systems, décembre 1975.

James, Richard. A holistic milieu approach to high risk students. Matoon Public Schools, Illinois, 1975.

Jarvis, Phillip S. A nation at risk: The economic consequences of neglecting career development. Ottawa, Careerware STM Systems Corp. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association of Computer-Based Systems for Career Information, St. Louis, Missouri, décembre 1988.

Jarvis, Phillip S. Guidance and counselling in Canada: On the threshold of a new era. Ottawa, Careerware STM Systems Corp. Communication présentée à la conférence nationale de la Société canadienne d'orientation et de consultation, Edmonton, Alberta, mai 1989a.

Jarvis, Phillip S. Transparents utilisés pour illustrer les exposés. 1989b.

Jarvis, Phillip S. Career planning: Developing the nation's primary resource. Ottawa, [s.d.].

Jenkins, Dorothy E. «Career guidance articulation». Vocational Educational Journal, 62 (septembre 1987), p. 42-43.

Johnson, Sandra. «Peer helper programs in the elementary school». Alberta Counsellor, 14(3) (été 1986), p. 7-11.

Jones, S. James. «The Bearspaw Centre - Calgary's alternative to formal suspension». Education Canada, 25(2) (1985), p. 4-9.

Kameen, Marilyn C., Edward H. Robinson et Joseph C. Rotter. «Coordination activities: A study of perceptions of elementary and middle school counselors». Elementary School Guidance & Counselling, 20(2) (décembre 1985), p. 97-104.

Kapferer, Judith L. «Education versus training: Youth policy in Britain and Australia». Curriculum Perspectives, 8(2) (octobre 1980), p. 1-11.

Karayanni, Mousa. «School counseling in Israel, issues and developments». International Journal for the Advancement of Counselling, 8 (1985), p. 297-307.

Karayanni, Mousa. «The impact of cultural background on vocational interest». The Career Development Quarterly, 36 (septembre 1987), p. 83-90.

Karmel, Peter. «Learning and earning - Education and employment as activities for youth». The Australian Journal of Education, 27(3) (1983), p. 260-273.

Karp, Ellen. Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988.

Katz, Martin R. «Computerized guidance and the structure of occupational information». Prospects, 18(4) (1988), p. 515-525.

Kavinsky, Gregory A. et Dianne K. Kauffman. «A model junior high school orientation program». Clearing House, 53 (mars 1980), p. 315-318.

Keefe, Carolyn. The effects of a sex-fair career guidance program on adolescent female career aspirations, occupational sex-typing, and social/vocational stereotypes. Thèse inédite, Boston University, 1985.

Keegan, Brian. Entrevue. Directeur général, évaluation, ministère de l'Éducation, Regina, Saskatchewan, avril 1990.

Kelm, Eleanor. «Natural helpers: A peer support program - naturally!» Manitoba Journal of Counselling, 14(2) (novembre 1987), p. 27-29.

Kelty, Bill. «Reconstructing education and industry». Curriculum Perspectives, 8(1) (1988), p. 65-67.

Kennedy, Kerry J. «The policy context of curriculum reform in Australia in the 1980s». Australian Journal of Education, 32(3) (1988), p. 357-374.

Keogh, Larry, Clay Lafleur et al. A review of guidance service - Final report. Conseil de l'éducation du comté de Simcoe, 1989.

Kerr, Barbara A. «Career counseling for the gifted: Assessments and interventions». Journal of Counseling and Development, 64 (1986a), p. 602-604.

Kerr, John T. «Computerized career education programs and systems: Some assumptions about them which are not always true». Guidance and Counselling, 1(3) (janvier 1986b), p. 6-7.

Kidd, Jennifer M. «Young people's perceptions of their occupational decision-making». British Journal of Guidance and Counselling, 12(1) (janvier 1984), p. 25-38.

King, A.J.C. The adolescent experience. Toronto, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1986.

King, A.J.C., W.K. Warren et M.J. Peart. The teaching experience. Toronto, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1988.

King, A.J.C. et M.J. Peart. The Good School. Toronto, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1990.

King, Alan, Wendy Warren et Beverly Coles. Holding power II: A study of factors related to student retention in Ontario secondary schools: Final report. Toronto, Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario.

Kosonen, Pekka A. The development of Finnish young peoples' careers and the genesis of career choices. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 1989.

Kratzer, Jerod John. An ethnography of an advisor/advisee program in a Quaker middle school. Thèse inédite, North Carolina State University, 1984

Kreger, Baiba Livja. The relationship of mathematics achievement to expected career choice for females in grades three, five and eight in a rural school district. Thèse de doctorat inédite, University of Pittsburgh, 1988.

Krumboltz, John D. «The key to achievement: Learning to love learning». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counselling and Development, 1988, p. 1-40.

Krupp, Judy-Arin. «Mentoring: A means by which teachers become staff developers». Journal of Staff Development, 8(1) (printemps 1987) , p. 12-15.

Kukkonen, Simo. The theoretical background of vocational guidance in Finland. Helsinki, Vocational Guidance Office, Ministry of Labour, 1989.

Lafortune, Louise. «Les mathématiques et le choix de carrières des filles». L'Orientation, 3(2) (printemps 1989), p. 7, 27.

Landsberg, Michelle. Education 2000: A vision for all schools in the future. Toronto, Toronto Teachers' Federation, 1990.

Lang, Peter et Norm Hyde. «Pastoral care: Not making the same mistakes twice». Curriculum Perspectives, 7(2) (1987), p. 1-10.

Lang, Peter et Richard A. Young. «Pastoral care in English schools: A Canadian perspective». Canadian Counsellor, 19(3 et 4) (1985).

Lang, Peter. «Whole-school guidance curricula: A planned response to the objective needs of students». Guidance and Counselling, 3(5) (mai 1988), p. 54-59.

Langevin, Louise. L'aide à l'apprentissage : Analyse partielle des interventions et des projets d'interventions dans le domaine collégial. Saint-Jérôme, Collège de Saint-Jérôme, 1988.

Latini, Lori. «Implementing an effective guidance program through integration with language arts». Guidance and Counseling, 2(5) (mai 1987), p. 69-72.

Lawton, Anthony. «Youth counselling». British Journal of Guidance and Counselling, 13(1) (janvier 1985), p. 35-48.

Lawton, Stephen B. et Kenneth A. Leithwood. Persévérance scolaire et transition dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988.

Leclerc, Gaston. Supplément formation (agricole : dossier). Le Bulletin des Agriculteurs, 72(2) (février 1989), p. 1-18.

Leitch, Colin. «New 1987 version of career search». Guidance and Counselling, 4(2) (novembre 1988), p. 28-31.

Lépine, André. «Au monde de la mécanique en orientation». L'Orientation, 3(2) (printemps 1989), p. 5-6, 28.

LeRoy, Jerry. «A guidance advisory committee: An idea to consider». School Guidance Worker, 39(5) (mai 1984), p. 49-51.

Lester, Juliette N. et Mary E. McCormack. «The NOICC career guidance standards project». Vocational Educational Journal, 62 (septembre 1987), p. 47-48.

Levin, Benjamin. «Easing the transition from school to work». The Canadian School Executive, 5(2) (juin 1985), p. 29-30.

Lewis, Jean et al. Interdisciplinary guide to career exploration. Oregon, Vale School District 15, avril 1975.

Lickers, Keith. Entrevue. Agent d'éducation, Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Toronto, Ontario, avril 1990.

Life management: An approach to the instructional component of student development. Avant-projet, Saskatchewan, 1990.

Lifton, Walter M. «The changing family - The role of the counselor». Counseling and Human Development, 14(5) (janvier 1982), p. 1-12.

Lombana, Judy H. «Counseling handicapped children and youth». Counseling and Human Development, 15(4) (décembre 1982), p. 1-12.

Lombana, Judy H. «Guidance accountability: A new look at an old problem». The School Counselor, 32(5) (mai 1985), p. 340-346.

Lönnroth, Juhani. The individual, the state and working life: Views on vocational guidance in Finland. Helsinki, Manpower Services Division, Ministry of Labour, 1989.

Lord, Catherine. «Coiffure ou dessin technique?» La Gazette des femmes, 11(2) (juillet-août 1989), p. 31.

Loughlin, Deirdre. A case study of an intervention program for at-risk youth in an urban secondary school. Thèse inédite, University of Massachusetts, 1989.

Ludwig, Jim. «Career education and Native Canadian students: Issues, strategies and programs». Manitoba Counsellor, 9(4) (1983), p. 20-39.

MacIver, Douglas J. «Meeting the needs of young adolescents: Advisory groups, interdisciplinary teaching teams, and school transition programs». Phi Delta Kappan, 72 (février 1990), p. 458-464.

MacKay, R. et L. Myles. Native student dropouts in Ontario schools. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989.

Magder, Beatrice. «Helping multicultural students to develop a positive self-concept». Guidance and Counselling, 2(1) (1986), p. 7.

Manitoba, ministère de l'Éducation. Career development: A resource guide. 1981.

Manitoba Education and Training, Curriculum Development and Implementation. Draft Guidelines for Guidance Services in Manitoba Schools. Guidance Task Force Report, 1988.

Mann, John. «Establishing a healthy learning atmosphere: The AGR team». School Counselor, 24(3) (janvier 1977), p. 192-193.

Manuel, P.A. «Seven future scenarios for the guidance movement». The School Guidance Worker, 40(3) (janvier 1985), p. 19-24.

Maque, Richard Eugene. The relationships among self-concept, career awareness, career attitude, social competence, and academic achievement in a comprehensive career education project. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University, 1982.

Martin, Lother et Bea Wehrly. «Counseling, school, and society: Interdependent systems - The example of the Federal Republic of Germany». Counseling and Human Development, 12(2) (octobre 1979), p. 1-12.

Martinke, Jack G. et Terrence J. Smerka. «Where it's happening». NASSP Bulletin, 64 (avril 1980), p. 111-113.

Matter, Darryl E. et Roxana Marie Matter. «Children who are lonely and shy: Action steps for the counsellor». Elementary School Guidance & Counselling, 20(2) (1985), p. 129-135.

Matthews, Dave. Entrevue. Directeur, services aux élèves, ministère de l'Éducation, Yellowknife, Territoires du Nord-Ouest, 1990.

McBride, Anne Geraldine. A needs assessment for AIDS counseling and education at the junior high and high school level and in the state of California. Thèse inédite, California State University, Stanislaus, 1988.

McCowan, Richard J. et M. Duane Mongerson, (dir.). Career education competencies: A catalog for teacher educators. Buffalo, New York State University, mai 1976.

McDill, Edward L., Gary Natriello et Aaron M Pallas. «A population at risk: Potential consequences of tougher school standards for student dropouts». American Journal of Education, 94(2) (février 1986), p. 135-181.

McFarland, Jean et Aisla Thomson. Education for women and girls: Recommendations for achieving equality. Brief to the Liaison Committee of the Council of Ministers of Education, Canada. Congrès canadien pour la promotion des études chez les femmes, août 1989.

McIntyre, Thomas. Child abuse and the educator: A review of the literature, avril 1986.

McKean, Robert A. The effects of advisor-advisee programs on student self-concept, student perception of classroom climate, or both. Thèse de doctorat inédite, University of Montana, 1989.

McKenzie, Victor Michael. Ethnocultural factors in counseling with male West Indian-American adolescents. Thèse de doctorat inédite, University of Syracuse, 1984.

McRae, Keith. «Leisure education: Case study findings and implications for practice». Curriculum Perspectives, 7(1) (1987), p. 39-45.

Menzies, Heather. Fast forward out of control. Toronto, Macmillan of Canada, 1989.

Michaud, Pierre, Monica Heller et Pierre Quirouette. La démographie et les inscriptions scolaires. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988.

Miller, Mark J. «Career counseling for the middle school youngster: Grades six-nine». Journal of Employment Counseling, 25(4) (décembre 1988), p. 172-179.

Miller, Sandra E., Gaea Leinhardt et Naomi Zigmond. «Influencing engagement through accommodation: An ethnographic study of at-risk students». American Educational Research Journal, 25(4) (hiver 1988), p. 465-488.

Ministres délégués aux affaires du marché du travail et ministres de l'Éducation. An education and training strategy of the Canadian Provinces and Territories. 29e conférence annuelle des premiers ministres, Saskatoon, Saskatchewan, 17-19 août 1988.

Minkoff, Hilda B. «Career guidance as a link to excellence: Helping youth build their futures». NASSP Bulletin, 71 (mai 1987), p. 53-54.

Mitchell, Anita M. «Emerging career guidance competencies». Personnel and Guidance Journal, 53(9) (mai 1975), p. 700-703.

Mitchell, Vernay, Ellen S. Russell et Charles S. Benson. Exemplary urban career-oriented secondary school programs. Berkeley, Californie, National Center for Research in Vocational Education, 1989.

Mitchell, William F. et al. Training and using peer facilitators for orientation of students in secondary schools. Nouvelle-Orléans. Communication soumise à l'assemblée générale de la National Association of Social Workers, février 1985.

Mitchum, Nancy Taylor. «Introducing TIP: The total involvement program for peer facilitators». The School Counselor, 31 (novembre 1983), p. 146-149.

Mitzel, Harold E. (rédacteur en chef). Encyclopedia of educational research. 5e édition, New York, The Free Press, 1982.

Monaco, Fred. «Implementing change for strengthening academic and vocational skills: Pittsburgh's successes». Proceedings for Forum on Integrating Occupational and Academic Education, Berkeley, Californie, National Center for Research in Vocational Education, 1989.

Monson, Robert J. et Duane Brown. «Secondary school counseling: A time for reassessment and revitalization». NASSP Bulletin, numéro spécial sur l'orientation scolaire, décembre 1985, p. 32-35.

Moreno, María Luisa Rodríguez. «The integration of careers education in the school curriculum». Prospects, 18(4) (1988), p. 505-513.

Morris, Brian. «Program evaluation - As easy as 1, 2, 3, 4». Guidance and Counselling, II(4) (mars 1987), p. 48-51.

Morris, G. Barry et Hugh W. Savage. «Position paper on school guidance services: A reaction». Canadian Counsellor, 15(3) (avril 1981), p. 144-146.

Morrison, Colin. «Marketing guidance in elementary schools». Guidance and Counselling, 2(5) (mai 1987), p. 64-68.

Morse, Carol Lynn et Todd Russell. «How elementary counsellors see their role: An empirical study». Elementary School Guidance and Counseling, 23(1) (1988), p. 54-62.

Mosher, Ralph L. «A Janus knot: Adolescent development and education». Dans Wright, Ouida (dir.), Readings in adolescent development. Toronto Observation Project, 2e édition, Conseil scolaire de Toronto, 1985, p. 33-38.

Mullen, Vernon. «Canadian life». Guidance and Counselling, 2(1) (septembre 1986), p. 54-57.

Multimäki, Kaarlo. The development of vocational guidance in Finland and the other Nordic countries. Helsinki, Vocational Guidance Office, Ministry of Labour, 1989.

Murphy, Peter J. et Honoré France. «Multicultural friendship: Peer counselling with immigrant students». Guidance and counseling, 5(2) (novembre 1989), p. 33-41.

Myrick, Robert D., Marilyn Highland et Bill Highland. «Preparing teachers to be advisors». Principal, 66(1) (septembre 1986), p. 44-45.

Narváez, Darcia et James Rest. «Morality: A common concern». Counseling and Human Development, 22(8) (avril 1990), p. 1-12.

Nease, Betty Trentham. «Career education in the junior high school». School Arts, 80(7) (mars 1981), p. 62-63.

New Jersey State Department of Education. Introduction to vocations: Building occupational exploration at the middle school level. Trenton, New Jersey State Department of Education, Division of Vocational Education and Career Preparation, 1981.

New York State Education Department, Division of Child Development, Parent Education. The District Guidance Plan. A Manual for Implementing Commissioner's Regulations Governing Guidance Programs. Document de travail, septembre 1988.

NFIE (National Foundation for the Improvement of Education). Images of potential. Learning tomorrow, Washington, D.C. [s.d.]

Nickel, Libby. K-12 urban career education learning modules: 7-12 electives. Dallas Independent School District, septembre 1977.

NOICC (National Occupational Information Coordinating Committee). The National Career Development Guidelines State Resource Handbook. Washington, D.C., 1989a.

NOICC (National Occupational Information Coordinating Committee). The National Career Development Guidelines Local Handbook. Washington, D.C., 1989b.

NOICC (National Occupational Information Coordinating Committee). The National Career Development Guidelines. Washington, D.C, [s.d.].

Northwest Regional Educational Improvement Laboratory. Effective school practices: A research synthesis. [s.d.]

Nouvelle-Écosse, ministère de l'Éducation. Guidance in Nova Scotia Schools. Halifax, 1988.

Ohio, Department of Education. Career education for life. Columbus, Ohio, [s.d.].

Ohio, Department of Education, Career Development Service. Ohio's Career Education Program. [s.d.]

Ohlsen, Merle M. «Encouraging personal growth in school groups». Counseling and Human Development, 16(1) (septembre 1983), p. 1-12.

Okun, Morris A. et Joseph H. Sasfy. «Adolescence, the self-concept and formal operations». Dans Wright, Ouida (dir.), Readings in adolescent development. Toronto Observation Project, 2e édition, Conseil scolaire de Toronto, 1985, p. 27-32.

Omizo, Michael M. «Group counselling to enhance self-esteem and internal locus of control among elementary school children». Manitoba Journal of Counselling, 12(1) (1985), p. 29-31.

Ontario, Conseil du premier ministre. Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale. Toronto, 1990.

Ontario, ministère de l'Éducation. «Elementary and secondary French-language education in Ontario». Review and Evaluation Bulletins, 4(1) (1983).

Ontario, ministère de l'Éducation. Orientation 1984. Programme-cadre, cycles intermédiaire et supérieur. Toronto, 1984.

Ontario, ministère de l'Éducation. Anglais/English. Programme-cadre, cycles intermédiaire et supérieur. Toronto, 1985.

Ontario, ministère de l'Éducation. Ties to business and industry incentive fund: A selected inventory of innovative models. Toronto, 1986.

Ontario, ministère de l'Éducation. La gestion des programmes scolaire. Guide de référence de 1988. Toronto, 1988.

Ontario, ministère de l'Éducation. Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (7e à 12e année et CPO). La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario, 1989. Édition révisée, Toronto, 1989.

Ontario, ministère de l'Éducation. Maintien et transition des élèves. Un recueil de programmes efficaces. Toronto, 1990.

Ontario, ministère de la Formation professionnelle. Counselling the two-thirds: Challenges and opportunities. Toronto, 1988.

Oppenheimer, J. Getting It Right: Meeting the needs of the early adolescent learner. Federation of women Teachers' Associations of Ontario, 1990.

Oppenheimer, J. et A. Blackman. A survey of guidance counselling services at the elementary level in Ontario schools. Toronto, Association des conseillers en orientation de l'Ontario, 1990.

Oratz, Rosalyn. Guidance every day: A helping manual for teachers of grades 4-6. Brooklyn, New York City Board of Education, Division of Curriculum and Instruction, 1986.

Oregon, Department of Education. Middle School Guidance and Counseling: Suggested Guidelines for School Districts. 1984.

OSCAR. «Guidance in Ontario: Resources for a new decade». OSCAR, mai 1989, p. 15-19.

Otte, Fred L. et Debra L. Sharpe. «The effects of career exploration on self-esteem, achievement motivation, and occupational knowledge). The Vocational Guidance Quarterly, 28 (septembre 1979), p. 63-70.

Otto, Luther B. «Parents: Key career advisers». Vocational Educational Journal, 62 (septembre 1987), p. 37-38.

Parma City School District. A sourcebook of activities for student guidance, grades 7-9. Washington, D.C., Department of Health, Education, and Welfare et Columbus, Ohio State Department of Education, 1974.

Peterson, Marla. Career education guide: 5-6. Charleston, Illinois, Eastern Illinois University, Center for Educational Studies, 1975.

Peterson, Sarah et James S. DeGracie. Secondary counseling services as perceived by selected publics. Mesa Public Schools, Arizona, 1983.

Peterson, Tommy Chris. The effects of career exploration on the career maturity of eighth grade home economics students. Thèse de doctorat inédite, Colorado State University, 1980.

Pham, Tung. «Remarks to the Sub-Committee on Students at Risk, Director's Reference Group on Alienated Youth». Conseil scolaire de Toronto, juin 1990.

Pleasant-Nichols, Barbara Jean. A study of the effects of short-term career exploration instruction on the development of career maturity of ninth grade students in a Protestant church school. Thèse inédite, 1989.

Popper, Walter et Thomas W. McClain, Career education infusion: Strategies for the classroom. Amherst Institute for Governmental Services, Massachusetts, février 1978.

Posterski, Donald et Reginald Bibby. La jeunesse du Canada «tout à fait contemporaine» : un sondage exhaustif des 15 à 24 ans. Ottawa, Fondation canadienne de la jeunesse, [s.d.].

Prediger, Dale J. et Richard L. Sawyer. «Ten years of career development: A nationwide study of high school students». Journal of Counseling and Development, 65 (septembre 1986), p. 45-49.

Prose, Francine. «Confident at 11, confused at 16». The New York Times Magazine, section 6, 7 janvier 1990.

Prosek, Jerry et al. Career education programs; Grades 7 and 8. Pulaski School District, Wisconsin, 1975.

Proulx, Jean. Aide à l'apprentissage : un modèle systématique d'intervention. Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 1989.

Pryor, Robert G.L. «An evaluation of a careers programme for Australian country high school students». British Journal of Guidance and Counselling, 15(3) (1987), p. 313-320.

Purkey, Stewart C. et Marshall S. Smith. «Effective schools: A review». The Elementary School Journal, 83(4) (mars 1983), p. 427-452.

Québec, ministère de l'Éducation. Programme d'études secondaires. Éducation au choix de carrière. 1981.

Québec, ministère de l'Éducation. Guide pédagogique secondaire. Éducation au choix de carrière. 1983.

Quirouette, Pierre, Orane Saint-Denis et Nathalie Huot. Décrocheurs francophones, une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989.

Radwanski, George. Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987.

Ranke, Charlotte et Ellen M. Champoux. «Stimulating divergent thinking in junior high career education». Illinois Teacher of Home Economics, 24(4) (mars-avril 1981), p. 192-195.

Rasinski, Timothy V. A model of collaboration in a curricular program. Nouvelle-Orléans. Communication soumise à l'assemblée générale de l'American Education Research Association, avril 1984.

Rathberger, Arthur J. «Utilization of Adlerian principles to address the affective needs of emotionally/behaviourally disordered youngsters: A collaborative experience for the teacher and the counsellor». Guidance and Counselling, 5(2), (1989), p. 6-17.

Raymond, Carolyn D. Career education infusion: A review of selected curriculum guides for the middle school. Washington, D.C., National Institute of Education, 1980.

Reynolds, Peter. «Enhancing self-concept: The communication lab». School Guidance Worker, 39(1) (1983), p. 17-19.

Richards, Bruce. «Transitions». Metro West Report, 5 (décembre 1989).

Richardson, D.A.R. et Harold John Dilling. Guidance needs in the Scarborough elementary schools: Phase I, perceptions of educators; Phase II, perceptions of parents and students. Conseil de l'éducation de Scarborough, 1980.

Richardson, Hope B. «Bronx Community College and the student-mentor program for at-risk high school students». Community Review, 8(1) (automne 1987), p. 33-37.

Robson, Bonnie E. «Changing family patterns: Developmental impacts on children». Counseling and Human Development, 19(6) (février 1987), p. 1-12.

Romm, Tsilia. «Career/family conflict in adolescent girls' future plans - An interactive simulation approach». Interchange, 18(4) (1987), p. 55-69.

Rose, Sheila. Entrevue. Direction des programmes, ministère de l'Éducation, Whitehorse, Yukon, 1990.

Rothman, Robert. «Counselors reassess their role in context of reform movement». Education Week, 4-5 (4 juin 1986).

Rothstein, Stanley William. «Orientations. First impressions in an urban junior high school». Urban Education, 14(1) (avril 1979), p. 91-116.

Russell, Ellen S. «Implementing change for strengthening academic and vocational skills: The national center study». Proceedings for Forum on Integrating Occupational and Academic Education. Berkeley, Californie, National Center for Research in Vocational Education, 1989.

Russo, Thomas J. et Wayne Kassera. «A comprehensive needs-assessment package for secondary school guidance programs». The School Counselor, 36 (mars 1989), p. 265-269.

Ryan, Charles W. et Edward M. Levinson. «New directions in career guidance: A special report for the profession». Journal of Counseling and Development, 67 (septembre 1988), p. 57-59.

Ryan, Charles W., Robert J. Drummond et Michael D. Shannon. «Guidance information system: An analysis of impact on school counseling». School Counselor, 28(2) (novembre 1980), p. 93-97.

Sabatini, Lou. «Preparing eighth graders for the social pressures of high school». The School Counselor, 36(1) (janvier 1989), p. 203-207.

Salasan Associates Inc. A Northern vision: Guidelines for secondary education north of 50 in Ontario. Winnipeg, 1988.

Samuda, Ronald J. et Douglas H. Crawford. Testing, assessment, counselling and placement of ethnic minority students: Current methods in Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Sandberg, David N., Susan K. Crabbs et Michael A. Crabbs. «Legal issues in child abuse: Questions and answers for counselors». Elementary School Guidance & Counseling, 22(4) (1988), p. 268-274.

Saskatchewan Education. Final report of the guidance reference committee, 1987.

Savage, James. Entrevue. Chef de service, développement des élèves et préparation à la vie professionnelle, ministère de l'Éducation, Regina, Saskatchewan, 1990.

Schulz, William E. «Career orientation for West German students». The Vocational Guidance Quarterly, 30(3) (mars 1982), p. 272-276.

Schulz, William E. et Renate Schulz. «Career services for British secondary school students». The School Counsellor, 37 (1990), p. 219-224.

Shane, Harold G. «A curriculum for the new century». Phi Delta Kappan, 62(5) (janvier 1981), p. 351-356.

Shiner, Sandra M. Meeting the guidance needs of gifted students: Teacher skills survey and an in-service model. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1984.

Shockley, Robert, Richard Schumacher et Denis Smith. «Teacher advisory programs - Strategies for successful implementation». NASSP Bulletin, 68(473) (septembre 1984), p. 69-74.

Shuman, R. Baird. «English in the curriculum: Education, society, and the second millennium». NASSP Bulletin, 68(474) (octobre 1984), p. 95-103.

Siddiqui, Yasmeen. «Inner-city angel wins race relations honor». Toronto Star, 10 novembre 1989, p. C1

Sloan, Jeff. «The new school». Compute! 11(12) (décembre 1989), p. 78-84.

Smith, Charles Sterrett. Teacher perceptions of computer-assisted counseling when applied in teacher-student interaction problems. Thèse de doctorat inédite, United States International University, 1988.

Smith, Howard. «A world of choice - A new career program that takes in all job clusters». Industrial Education, 65 (1976), p. 5-6, 84.

Solberg, Carole et Elaine Whitford. «Elementary peer support: Developmental issues». Alberta Counsellor, 17(1) (automne 1988), p. 17-22.

Soliman, Abdalla M. «Status, rationale and development of counseling in the Arab countries: Views of participants in a counseling conference». International Journal for the Advancement of Counselling, 10 (1987), p. 131-141.

Sommerville, Reba M. The role of the elementary school counselor in Texas as perceived by elementary principals and elementary school counselors. Thèse inédite. North Texas State University, 1981.

Spécial formation (agricole). Le Bulletin des Agriculteurs. 73(2) (février 1990), p. 50-65.

Splete, Howard H. «Consultation by the counselor». Counseling and Human Development, 15(3) (novembre 1982), p. 1-8.

Squires, Sandra K. «University students host a career day». Journal of Career Education, 10(2) (décembre 1983), p. 121-128.

St. Clair, Karen L. «Middle school counseling research: A resource for school counselors». Elementary School Guidance & Counseling, 23 (février 1989), p. 219-226.

Stanton, Gwen et John Chater. «Developing the role of the form tutor: One school's experience». Secondary Education Journal, 14(1) (1984). p. 3-4.

Strop, Jean Marie. Perceptions of high-achieving gifted and average-achieving adolescents and their parents on counseling needs. Thèse de doctorat inédite, University of Denver, 1986.

Studd, Dave. «Coping with change». Guidance and Counselling, 4(2) (novembre 1988a), p. 2-4.

Studd, Dave. «Integrating computer technology into a career education program». Guidance and Counselling, 4(2) (novembre 1988b), p. 32-36.

Studd, Dave. «Enhancing feelings of worth». Guidance and Counselling, 5(2) (1989), p. 3-5.

Suède, National Board of Education. The Swedish school system. Stockholm, 1985.

Suède, National Board of Education. A study on some activities implemented in Sweden to promote equality of opportunity for girls in technical and vocational education. Stockholm, 1986a.

Suède, National Board of Education. Compulsory school. Stockholm, 1986b.

Suède, National Board of Education. Girls in technical and scientific studies. Stockholm, 1986c.

Suède, National Board of Education. The emergence of an educational and vocational orientation (SYO) organisation in Swedish schools. Stockholm, 1986d.

Suède, National Board of Education. Upper secondary school. Stockholm, 1986e.

Suède, National Board of Education. Equal Opportunities. Stockholm, 1988a.

Suède, National Board of Education. The 1980 compulsory school curriculum. Stockholm, 1988b.

Suède, National Board of Universities and Colleges. Counselling in Sweden. Stockholm, International Congress on Educational and Vocational Guidance, 1988.

Sullivan, Michael. Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1988.

Sundal-Hansen, L. Sunny. «The life career journey for men and women: Traditions, transitions, transformations». Guidance and Counselling 3(2) (1987), p. 36-54.

Sweet, Richard. «What do developments in the labour market imply for postcompulsory education in Australia»? Australian Journal of Education. 32(3) (1988), p. 331-356.

Tennyson, W. Welsey, Dean G. Miller et al. «How they view their role: A survey of counselors in different secondary schools». Journal of Counseling and Development, 67 (mars 1989a), p. 399-403.

Tennyson, W. Welsey, Dean G. Miller et al. «Secondary school counselors: What do they do? What is important?» The School Counselor, 36 (mars 1989b), p. 253-259.

Terre-Neuve et Labrador, ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement. Grade 9 Guidance Module, Draft Course Description. Juin 1989.

Teuber, J.F. «School counseling». Dans Husen, Torsten et Neville T. Postlethwaite (rédacteurs en chef), The international encyclopedia of education, volume 8 (1985), p. 4415-4418.

Thompson, Frank et John Allan. «Art counselling in the elementary schools: A method of active intervention». Guidance and Counselling, 1(2) (novembre/décembre 1985), p. 63-73.

Thompson, G. Sue. Anorexia nervosa/bulimia: The teenager's dilemma. Novembre 1986.

Tikasz, Diana. «Lindsay's story». Education for date rape prevention. Facilitator's manual. [s.d.]

Tilghman, Walter S. The effect of peer counseling on lowering the rate of middle school suspensions. Thèse inédite, Florida Atlantic University, 1988.

Tully, Patricia J. «Counselling issues of women and non-traditional careers». Guidance and Counselling, 2(3) (janvier 1987), p. 48-55.

Turkel, Susan B. et Theodore Abramson. «Peer tutoring and mentoring as a drop-out prevention strategy». Clearing House, 60(2) (octobre 1986), p. 68-71.

Tyler, Ralph W. «What technology cannot do». Phi Delta Kappan, 58(6) (février 1977), p. 455.

Unnithan, Gerda J. «Counselling services in Indian educational institutions: Needs and challenges». International Journal for the Advancement of Counselling, 9 (1986), p. 197-203.

Unruh, Karen. Entrevue. Coordonnatrice, direction du développement professionnel, ministère de l'Éducation. Vancouver, Colombie-Britannique, 1990.

Van Hesteren, Frank et Walt Pawlovich. «A Canadian Guidance and Counselling Association position paper for the provision of counselling services». Canadian Journal of Counselling, 23(2) (1989), p. 184-193.

Van Hoose, John. «An at-risk program that works». Middle School Journal, 6-8 (novembre 1989).

Vars, Gordon F. «Getting closer to middle level students: Options for teacher-advisor guidance programs». Schools in the Middle, janvier 1989, p. 1-6.

Veres, Helen C. et Mary Margaret Carmichael. «Changing adolescents' attitudes toward nontraditional career choices: An intervention process». Communication soumise à l'assemblée générale de l'American Educational Research Association, New York, N.Y., mars 1982.

Verhoeve, Marc. «Jackson Vocational Interest Survey: Ten years after». Guidance and Counselling, 4(2) (novembre 1988), p. 45-50.

VESAA (Vancouver Elementary School Administrators' Association). «Inner-city schools: Vancouver's elementary principals take a position». The Canadian School Executive, 8 (1988), p. 10-20.

Vitali, Bob et Linda Bartlett. «Increased counselling at elementary level hopes to halt high school dropout rate!». OSCAR, 19 (mai 1989).

Vontress, Clemmont E. «Social class influences on counseling». Counseling and Human Development, 14(7) (mars 1982), p. 1-12.

Wadden, Lynda. Lettre. Conseillère en orientation, ministère de l'Éducation, St. John's, Terre-Neuve, 18 janvier 1990.

Wahl, Beverly. «Migrancy in inner city students: A group counselling response». Manitoba Journal of Counselling, 12(1) (1985), p. 23-28.

Walz, Garry R. (dir.) Building strong school counseling programs. Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988a.

Walz, Garry R. «Refections and projections». Dans Walz, Garry R. (dir.), Building strong school counseling programs, Alexandria, Virginie, American Association for Counseling and Development, 1988b, p. 205-206.

Warchol, K. «Inter-school passage: A program for transition». Clearing House, 52 (1979), p. 233-235.

Warren, R., G. Smith et E. Velton. «Rational-Emotive Therapy and the reduction of interpersonal anxiety in junior high students». Adolescence, 19 (1984), p. 893-902.

Wasserman, Elsa R. et al. Teacher advisor program (TAP): A multi-cultural approach to high school orientation and support for ninth grade students. Title IV-C Project, Cambridge Public Schools, Massachusetts, 1982.

Watkins, Peter. «Reassessing the work-experience bandwagon: Confronting students with employers' hopes and the reality of the workplace». Discourse, 9(1) (1988), p. 81-97.

Wattie. Brenda. The mental health of children in Aboriginal communities. Communication à la Conference on Children's Services, Sparrow Lake, Ontario, 1989.

Watts, A. G. «The Japanese "lifetime employment system" and its implications for careers guidance». International Journal for the Advancement of Counselling, 8 (1985), p. 91-114.

Watts, A.G. «The careers service and schools: A changing relationship». British Journal of Guidance and Counselling, 14(2) (février 1986), p. 168-186.

Watts, A.G. «Beyond unemployment? Schools and the future of work». British Journal of Educational Studies, 35(1) (février 1987), p. 3-17.

Watts, A.G., Colette Dartois et Peter Plant. «Career guidance services within the European Community: Contrasts and common trends». International Journal for the Advancement of Counselling, 10 (1987), p. 179-189.

Watts, Clell. How to develop an orientation program for ninth grade students. Washington, D.C., Office of Education, 1978.

Webb, Dwight. «Paraprofessionals as counselor-tutors: A new model for counseling in the junior high school». Humanist Education, 18(2) (décembre 1979), p. 74-82.

Wehlage, Gary G. Effective programs for the marginal high school student. PDK Fastback 197, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983.

Wessels, Jo Schlicht. Effects of two audiovisual presentations on motivating ninth grade girls to pursue scientific, technical careers. Thèse de doctorat inédite, University of Denver, 1987.

Westerlage, Patricia A. Anorexia Nervosa. Minneapolis. Communication présentée à la conférence du Council for Exceptional Children, août 1980.

White, Richard T. «Questionable assumptions underlying secondary school classrooms». Australian Journal of Education, 32(3) (1988), p. 311-330.

White, Rob. «Students, vocationalism and progressive education». Discourse, 10(1) (1989), p. 70-86.

Whitfield, Edwin A. «Responsibility for career transition preparation». Journal of Career Development, 15(1) (automne 1988), p. 13-19.

Williams, T.R. et H. Millinoff. Canada's schools: report card for the 1990s. Ottawa, Association canadienne d'éducation, 1990.

Wilson, J. et R. Daniel. «The effects of career-options workshop on social and vocational stereotypes». The Vocational Guidance Quarterly, 29 (1981), p. 341-349.

Wilson, Natalie Susan. «What can school do for me?: A guidance play». The School Counselor, 30(5) (mai 1983), p. 374-380.

Wishkoski, Susan J. et al. (1987) Planning to realize educational potential. Augusta, Maine State Department of Educational and Cultural Services, 1987.

Wishon, Phillip M. School-aged victims of sexual abuse: Implications for educators. New York, New York. Communication présentée à la conférence de la National Association for the Education of Young People, 1979.

Woudzia, John. «Program effectiveness in alternate schools: Implications for counsellors». B.C. Counsellor, 9(1) (1987), p. 29-34.

Wrynn, Kevin John. A comparison between ninth grade achievement trained and untrained students with respect to career maturity scores, academic and nonacademic behaviors, and goal intentions. Thèse inédite, St. John's University, 1988.

Yackel, Evan. Entrevue. Directeur général, services régionaux, ministère de l'Éducation, Regina, Saskatchewan, avril 1990.

Yergeau, Nicole. Stratégie pour réussir l'intégration non-traditionnelle. Vie pédagogique, 53 (mars 1988), p. 38-39.

Zuboff, Shoshana. In the age of the smart machine. New York, Basic Books, Inc., 1984.